



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES DE LA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DE LA  
UNIVERSIDAD DE PANAMÁ – SEDE DE COCLÉ  
EN LA PRÁCTICA PEDAGOGICA

Por:

Emma de Gil

TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR AL  
GRADO DE MAESTRO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

PANAMÁ

2002

APROBADO POR:

Director de Tesis *[Signature]*

Miembros del Jurado *[Signature]* *Casilda G de Jarama*

Fecha 18 de diciembre de 2002

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado *[Signature]*

Fecha 18 de diciembre de 2002

## DEDICATORIA

A mis hijos Juan Alberto y Ernestina, por quienes se  
lucha.



## **AGRADECIMIENTO**

A los profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Sede de Coclé, por su aporte en la información suministrada mediante los instrumentos de la investigación.

Al Doctor Maximino Espino Cedeño por su capacidad didáctica para orientar y generar la motivación por la investigación.

## ÍNDICE GENERAL

	Página
RESUMEN.....	xvii
SUMARY.....	xviii
INTRODUCCIÓN.....	xix
CAPÍTULO PRIMERO	
GENERALIDADES.....	1
1. Situación actual del problema.....	2
2. Antecedentes del problema.....	4
3. Planteamiento o formulación del problema.....	5
3.1. Sistematización del problema.....	6
4. Hipótesis de trabajo.....	6
5. Objetivo general.....	7
5.1. Objetivos específicos.....	7
6. Restricciones o limitaciones.....	7
7. Justificación.....	8
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	10
1. La didáctica como ciencia teórica-práctica orientadora de la	

	Página
práctica pedagógica, en la búsqueda de una definición.....	11
1.1. Como campo conceptual.....	11
1.2. Como campo de investigación.....	12
1.3. Objetivo y contenido de la didáctica.....	13
2. Concepción de la didáctica desde la perspectiva evolutiva.....	14
2.1. Versión tradicional o clásica: Transmisión cultural.....	15
2.2. Versión conductista o tecnológica: Formación de hábitos y habilidades.....	16
2.3. Versión constructivista o cognoscitivista: Producción y construcción del conocimiento.....	20
2.4. Versión crítica o dialéctica: Reconstrucción social y cultural.....	24
3. Hacia una concepción de los métodos, las técnicas, los medios y las estrategias didácticas en los procesos de enseñar y aprender a nivel superior.....	26
4. Principios de la práctica pedagógica en la perspectiva constructivista.....	33
5. Los procesos didácticos de la enseñanza y aprendizaje en la perspectiva constructivista.....	42

	Página
5.1. El proceso de heteroestructuración: Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	42
5.2. Proceso de autoestructuración: Estrategia de enseñanza y aprendizaje.....	44
5.3. Proceso de socioestructuración: Estrategia de enseñanza y aprendizaje.....	47
6. La concepción constructivista en la estructuración de las interacciones educativas en el aula.....	49
7. Los nuevos roles didácticos del profesor universitario de trasmisor a mediador del aprendizaje.....	56
CAPÍTULO TERCERO	
DIRECCIONES METODOLÓGICAS.....	63
1. Alcance, cobertura o delimitación del estudio.....	64
2. Formulación de la hipótesis de investigación.....	64
3. Definición operacional de variables.....	64
3.1. Variable No. 1: Empleo de estrategias didácticas identificadas con la concepción constructivista.....	65
3.2. Variable No. 2: Empleo de medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción	

	Página
constructivista.....	66
3.3. Variable No. 3: Percepción valorativa de la práctica pedagógica.....	66
3.4. Variable No. 4: Actualización y mejoramiento en didáctica.....	66
4. Tipo y diseño de la investigación.....	67
5. Sujetos: Población y muestra.....	68
6. Instrumentos, materiales y equipo.....	68
7. Procedimiento.....	70
CAPÍTULO CUARTO	
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	71
1. Antecedentes del desarrollo de la encuesta.....	72
2. Objetivo del análisis estadístico de la encuesta.....	72
3. Diseño del método de análisis de resultado de la encuesta.....	74
4. Dimensión en capacitación en didáctica del nivel superior.....	75
5. Dimensión de la práctica pedagógica universitaria.....	80
6. Dimensión medios y recursos empleados.....	93
7. Dimensión limitaciones en el empleo de estrategias didácticas.....	95
8. Dimensión valoración de la práctica universitaria.....	98

	Página
9. Generalidades de los docentes encuestados.....	100
10. Valoración de los resultados estadísticos según la percepción del investigador.....	103
11. Comprobación de la hipótesis.....	105
CAPÍTULO QUINTO	
DISCUSIÓN.....	118
1. Conclusiones.....	119
2. Recomendaciones.....	123
3. Propuesta.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	138
ANEXOS.....	140

## ÍNDICE DE DIAGRAMA

Diagrama		Página
1	DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA.....	74
2	VALORACIÓN DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DE LA ENCUESTA PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	103
3	CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS UTILIZANDO LAS PREGUNTAS MÁS IMPORTANTES DE LA ENCUESTA.....	106-108
4	GRADO DE IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES EN LA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	109
5	SISTEMA DE CALIFICACIÓN PARA LA COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS DESCRIPTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	111



## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
1	CAPACITACIÓN RECIBIDA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE HABER SIDO CONTRATADO POR LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.....	76
2	CAPACITACIÓN RECIBIDA EN DIDÁCTICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	76
3	ORIENTACIÓN TEÓRICA BASADA EN LA CAPACITACIÓN DIDÁCTICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	77
4	ÁREAS ESPECÍFICAS EN QUE LOS DOCENTES ENCUESTADOS RECIBIERON CAPACITACIÓN EN DIDÁCTICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	78
5	CAMBIOS SIGNIFICATIVOS QUE GENERA LA CAPACITACIÓN RECIBIDA EN EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL NIVEL SUPERIOR.....	79
6	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL DEL PROFESOR UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	81
7	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL DEL PROFESOR UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	82
8	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL USO DE MEDIOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA MÁS EL DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	84

9	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL USO DE MEDIOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA MÁS EL DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	85
10	SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EL DOCENTE EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.	86
11	SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EL DOCENTE EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL SUPERIOR.....	87
12	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA CON CONTENIDOS DE ORDEN CONCEPTUAL DEL NIVEL SUPERIOR.....	89
13	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA CON CONTENIDOS DE ORDEN CONCEPTUAL EN EL NIVEL SUPERIOR.....	89
14	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA CON CONTENIDOS DE ORDEN PROCEDIMENTAL EN EL NIVEL SUPERIOR.....	92
15	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA CON CONTENIDOS DE ORDEN PROCEDIMENTAL EN EL NIVEL SUPERIOR.....	92
16	MEDIOS Y RECURSOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DEL NIVEL SUPERIOR.....	93
17	MEDIOS Y RECURSOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA.....	94
18	LIMITACIONES EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	96
19	LIMITACIONES EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	96

Cuadro		Página
20	EVOLUCIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	98
21	CONCEPCIONES QUE SE IDENTIFICAN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DENTRO DEL CONTEXTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE.....	99
22	AÑOS DE SERVICIO QUE DEDICA EL DOCENTE EN LA FACULTAD.....	100
23	TÍTULO MÁS ALTO OBTENIDO POR EL DOCENTE EN LA FACULTAD.....	101
24	ESPECIALIDAD QUE ATIENDE EL DOCENTE EN LA FACULTAD.....	102
25	MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS.....	112
26	CALIFICACIÓN DE LAS VARIABLES PARA LA COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS.....	113

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica		Página
1	COMPARACIÓN DE LAS DIFERENTES CALIFICACIONES DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS CON SU MEDIA (EN PORCENTAJES).....	114
2	VARIACIÓN PORCENTUAL DE LAS PONDERACIONES DE CADA VARIABLE DE LA HIPÓTESIS CON EL MÍNIMO ACEPTABLE.....	115
3	RELACIÓN ENTRE EL PORCENTAJE MEDIO DE LAS VARIABLES, EL MINIMO ACEPTABLE DE COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS Y LA VARIACIÓN PORCENTUAL.....	116

## RESUMEN

La didáctica es una de las áreas del currículum que más se ha visto enriquecida en los últimos años impulsada por los presupuestos teóricos de las concepciones constructivistas y crítica; lo cual ha significado un cambio en la ideología pedagógica de los profesores con una drástica transformación en sus roles y en su práctica docente en general.

En el marco de esta renovación metodológica que ha incidido notablemente en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que gestionan los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Sede de Coclé; surge la motivación por hacer un estudio orientado a determinar las características de las estrategias didácticas que emplean en la práctica pedagógica, a identificar los medios y recursos didácticos y tecnológicos más utilizados y a analizar la percepción valorativa que tienen su propia práctica.

Para ello, se diseña un estudio de naturaleza descriptiva que abarca a todo el profesorado que labora en esta Facultad, el cual fue objeto de la aplicación de un instrumento que recoge información sobre capacitación recibida, estrategias didácticas empleadas en el desarrollo de las clases, limitaciones en el empleo de estas estrategias, uso de recursos y tecnología y valoración que hacen de su propia práctica docente.

El estudio, revela que el profesorado aunque emplea de modo aceptable estrategias didácticas constructivistas y camina en dirección de mejorar el modelo de actuación didáctica, el tema de los medios y recursos tecnológicos y la percepción valorativa de la práctica y la actualización y mejoramiento resultan todavía problemáticas.

Producto de estos resultados se fundamenta una propuesta de mejoramiento del desempeño didáctico de los profesores denominada: Programa de Actualización en Didáctica y Tecnología Educativa, como una alternativa concreta para superar las limitaciones metodológicas que afectan al profesorado.

## SUMMARY

Teaching is one of the curriculum areas which have been enriched in the last years impelled by constructivism, criticism and theoretical conceptions which have meant a great change in the pedagogical ideology of the teachers with a drastic transformation of their roles and in their general educational practice.

In this sense, inside of this frame of methodological renovation, this have been greatly influenced by the development of the teaching and learning process which is negotiated by the professors of the Science Education Faculty of the University of Panama – Cocle Site through all of this arises the motivation in order to do an organized study which determines the characteristics of the teaching strategies employed in the pedagogical practice to identify the means and the more useful technological teaching resources and also to analyze the valuable perception that they have of their own personal practice.

To do this, it is being designed a descriptive nature which includes to the whole team of professors who works in this faculty, this study was the object of the application of an instrument which gathers information of the training and teaching strategies employed in the development of the classes, limitations in the employment of these strategies, use of the resources, technology and the valuable appreciation that they use during their own educational practice.

The study reveals that although professors employ certain acceptable strategies of the constructivism teaching which are guided to improve the model of the teaching methods, the theme of the means and technological resources, the valuable perception of the current practice and its improvement are facing problems nowadays.

The product of these results is based in a proposal of improvement of the educational practice of teachers which is called: Teaching and Technological Actualization in Educational Program, it is a precise alternative to exceed the methodological limitations which affects to the teachers.

# **INTRODUCCIÓN**

Uno de los componentes curriculares que más ha evolucionado, bien por la concepción constructivista de la enseñanza, como por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, es el campo de la didáctica.

Esta nueva percepción supone cambios estructurales en las formas de actuación de los profesores y en la organización de los entornos de aprendizaje, lo cual implica modificaciones sustanciales y concretas en sus roles de facilitador o mediador del aprendizaje.

Consciente de esta realidad y de la gestión de cambio que de una u otra manera viene desarrollando el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Sede de Coclé en esta área; surge la motivación por investigar la capacidad didáctica del profesorado en la generación de los procesos de enseñar y aprender, concretamente en lo que atañe a las estrategias didácticas que emplean en su práctica pedagógica.

Para estos efectos se plantean los objetivos orientados a determinar las características de las estrategias didácticas que emplea el profesorado, a identificar los medios y recursos tecnológicos utilizados y a caracterizar la percepción valorativa que tienen sobre su propia práctica pedagógica.

En esta dirección, se diseña un estudio de naturaleza descriptiva, cuyo



planteamiento hipotético expresa que, la práctica pedagógica se caracteriza por el empleo de estrategias didácticas, de medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción didáctico-constructivista.

La población objeto de estudio, estuvo conformada por todos los docentes que laboran en la Facultad durante el Año Académico 2002, a la que se le aplicó un instrumento que recogió información sobre las variables: capacitación, práctica pedagógica, limitaciones en el empleo de estrategias didácticas y valoración de la práctica docente.

Recogida toda la información pertinente, se procedió a su tabulación, análisis e interpretación.

El informe de la investigación se estructura en cuatro capítulos. El primero se refiere a las generalidades del estudio y define la situación actual del problema, su planeamiento, hipótesis y objetivos. El segundo desarrolla el marco teórico que sustenta el estudio, el tercero desarrolla el marco metodológico, que explica el diseño del estudio, describe las variables, caracteriza la población y explica el proceso de elaboración del instrumento y el proceso de recolección de la información.

Finalmente, el cuarto capítulo desarrolla el proceso de análisis, descripción e interpretación de los resultados, los cuales ponen en evidencia que, si bien resulta

aceptable el empleo de estrategias de tipo constructivista y que el profesorado camina en la dirección de modificar su modelo de actuación didáctica; el tema de los medios y recursos tecnológicos y la percepción valorativa de la práctica docente resultaron calificados como malos, en tanto la variable actualización y mejoramiento fue considerada como regular.

Frente a esa realidad descrita, se plantea una serie de recomendaciones que incluyen específicamente una propuesta de actualización y perfeccionamiento en espacios didácticos muy específicos como es el de estrategias didácticas relacionadas con la construcción de textos, comunicaciones escritas, elaboración de monografías. En cuanto a tecnología educativa, se proponen capacitaciones en el uso de Internet en educación, didácticas especiales y las tecnologías de la información y la comunicación.

De esta manera, el estudio en la medida que revela una realidad existente, resulta limitado como para generalizarlo a nivel de toda la Facultad tanto del Campus, como de las otras sedes; pero constituye un recurso que puede servir de estímulo para representar el tema de la actualización de los profesores de la Facultad Ciencias de Educación como formadores de formadores.

# **CAPÍTULO PRIMERO**

## **GENERALIDADES**

## **1. Situación actual del problema.**

El campo de la didáctica universitaria se ha visto enriquecido, en los últimos años, por las nuevas corrientes epistemológicas que generan cambios en las formas de enseñar y aprender.

Esto ha significado una evolución desde los paradigmas tradicionales, hacia los de orden interpretativos, constructivistas y críticos.

A partir de esto, la práctica de la enseñanza universitaria está incorporando nuevos modelos didácticos que han supuesto un cambio sustantivo en los procesos de enseñar y aprender.

Concretamente, la didáctica conductista, que ha caracterizado la práctica de la enseñanza universitaria, preocupada por alcanzar determinados objetivos y productos ha dado paso a una didáctica centrada en los procesos de aprender. Ello supone un nuevo cambio en la didáctica universitaria y en la ideología andragógica del profesor.

No obstante, en el aula universitaria se observa una didáctica enfocada en los contenidos del currículum o en el “qué enseñar”, con un predominio de los métodos expositivos y el uso rutinario de las llamadas técnicas grupales.

Esto refuerza el protagonismo del profesor o la profesora en el desarrollo de la clase, limitando el aporte y la reflexión del alumno.

Como complemento a este modelo, se mantiene la tendencia del uso del texto único, como el instrumento curricular y fuente de los saberes culturales, aun sin una guía orientadora del aprendizaje.

Como se observa, se trata de un modelo descontextualizado, que no toma en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos y que limita su capacidad de iniciativa en la construcción del aprendizaje.

Esta práctica tiene su génesis en el predominio de una modelo logocentrista, que centra su preocupación en los contenidos a desarrollar, que induce al profesor a asumir el control del proceso de enseñanza y aprendizaje y que reduce el acto didáctico a una relación vertical entre los alumnos y profesores.

Igualmente, el propio profesorado revela un limitado conocimiento de los procesos de aprender, de los nuevos enfoques de la didáctica y de los modelos constructivistas y cognitivista que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Esta debilidad limita la capacidad didáctica del profesorado para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que impliquen a los alumnos en procesos de

construcción de aprendizajes significativos.

Dicha realidad, genera los motivos para hacer un estudio sobre las estrategias didácticas que emplean los profesores en su práctica docente.

## **2. Antecedentes del problema.**

Una revisión sobre antecedentes inmediatos de las “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE EMPLEAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS”, se origina en la preocupación que ha sostenido la Universidad de Panamá a raíz de la evaluación del desempeño docente, que pone en evidencia que la didáctica es una de las áreas más débiles en el ejercicio de la docencia universitaria.

Tal situación ha llevado a la Universidad a desarrollar cursos en Didáctica del Nivel Superior, dentro de cuyos módulos hay uno dedicado a la Didáctica Universitaria, elaborado bajo el enfoque constructivista.

En consecuencia, la Universidad de Panamá ha establecido como requisito para el ingreso a la docencia universitaria haber aprobado todos los módulos de este curso de Didáctica a nivel Superior.

En dirección de estudios precedentes, se hizo una revisión de investigaciones

relacionadas con el tema, a nivel del entorno nacional y específicamente en la Vicerrectoría de Investigación y Post Grado de la Universidad de Panamá y no se localizaron estudios que guardaran algún grado de correspondencia con nuestro problema objeto de estudio.

A nivel del escenario regional latinoamericano se identifica en la Red REDUC, uno de la autoría de Fanny Forero, publicado en 1993 y denominado: “MEJORAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA”. Este estudio se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

El mismo concluye en que la metodología docente en la educación superior, “debe analizarse dentro de dos grandes niveles de contextualización: el macro-contexto y el micro-contexto.... la docencia es y seguirá siendo una función inherente a los procesos educativos... las imágenes que los estudiantes elaboran de su papel y de su rol con respecto a la metodología del docente, tienen que ver con los niveles de participación en que se implican en el proceso de aprender y de construir el conocimiento”, (págs. 112-114)-

### **3. Planteamiento o formulación del problema.**

¿Cuáles son las características que definen las estrategias didácticas, el uso de recursos y tecnologías, la capacitación en didáctica recibida y la percepción valorativa

de la práctica pedagógica de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación?

### **3.1. Sistematización del problema.**

- ※ ¿Qué rasgos de la didáctica constructivista caracterizan las estrategias didácticas que emplean los profesores?
- ※ ¿Los medios y recursos que emplean los profesores son compatibles con la concepción constructivista de la didáctica?
- ※ ¿Qué percepción valorativa tienen los profesores de su práctica pedagógica?
- ※ ¿Qué capacitación han recibido los profesores en didáctica y cuál ha sido la calidad de esta capacitación?

### **4. Hipótesis de trabajo.**

Se expresa de la manera siguiente: La práctica pedagógica del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación se caracteriza por el empleo de estrategias didácticas, de medios y recursos tecnológicos, de una percepción teórica-valorativa identificada con la concepción didáctica constructivista y de un proceso de actualización y mejoramiento de su didáctica.



## **5. Objetivo general.**

Analizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en el desarrollo de la práctica pedagógica según la concepción constructivista.

### **5.1. Objetivos específicos.**

- ✧ Determinar las características de las estrategias didácticas que emplean los profesores en relación con la concepción constructivista.
- ✧ Identificar los medios y recursos tecnológicos empleados por los profesores valorando su vinculación con la concepción constructivista.
- ✧ Caracterizar la percepción valorativa que tienen los profesores sobre la práctica pedagógica.
- ✧ Analizar los procesos de actualización y mejoramiento en didáctica en que han participado los profesores(as).

## **6. Restricciones o limitaciones.**

El estudio se ve sometido a limitaciones relativas con los propios sujetos de la investigación. La principal es: responder con sinceridad.

Otras limitaciones tienen que ver con la elaboración del marco teórico, en relación a la accesibilidad a bibliografía actualizada, lo cual obliga a localizarla en diferentes fuentes, especialmente aquellas con las que se tienen vínculos personales o profesionales. Esto incide en el factor tiempo, pues obliga a consumir más del estimado

## **7. Justificación.**

En el marco del mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria, el estudio resulta de interés porque permitirá conocer cuál es la realidad y cuáles son las características que definen la práctica pedagógica del profesor universitario.

De esta manera el estudio, le sirve a la propia Universidad para revisar estrategias e implementar programas de educación continua en el área de la docencia, destinados a mejorar el desempeño metodológico de los profesores.

Igualmente, le ha de ser útil al propio profesorado para que haga una reflexión sobre la práctica docente y le sirva para articular procesos de mejoramiento desde sus contextos de actuación en el aula.

En la medida en que la Universidad en su conjunto y el profesorado en particular asuman estrategias de mejoramiento del desempeño docente, los efectos sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas se hará sentir, mejorando su perfil de

egreso.

**CAPÍTULO SEGUNDO**  
**MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

## **1. La didáctica como ciencia teórica-práctica orientadora de la práctica pedagógica, en la búsqueda de una definición.**

La didáctica es la ciencia o disciplina que está vinculada íntimamente con la enseñanza; ella sólo existe cuando favorece el logro de aprendizajes en los estudiantes.

El estudio de la misma es básico para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad.

### **1.1. Como campo conceptual.**

Actualmente la didáctica se ha convertido en una ciencia teórica-práctica porque investiga conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que contribuyen a mejorar la práctica del docente en el aula. Por eso, el aula se ha convertido en el laboratorio permanente del docente, donde realiza investigaciones que le permiten observar, experimentar y generar conocimientos en base a su práctica como:

- ✧ Mediador del conocimiento para que el estudiante lo accese y construya.
- ✧ Procesador de comunicación didáctica, o sea, el grado de interacción entre docente-alumno, alumno-alumno.
- ✧ Orientador del aprendizaje del estudiante.
- ✧ Facilitador de estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a mejorar la

enseñanza que realiza o el aprendizaje que construyen los estudiantes.

La perspectiva de “la didáctica como ciencia teórica-práctica, que orienta la acción reestructuradora del conocimiento en un contexto de enseñanza y aprendizaje”.

(Martín Rodríguez Rojo, 1997, p. 8). Rojo, considera las siguientes características:

- ✱ “Es teoría en cuanto intenta explicar qué cosa es la enseñanza.
- ✱ Es práctica en cuanto dice cómo se enseña y es teórica-práctica, porque surge de la realidad, la observa, la analiza y aporta soluciones a su problemática”. (p. 9-10).

## **1.2. Como campo de investigación.**

Las áreas de investigación de la didáctica están íntimamente relacionadas con la práctica docente; es decir, que se refiere al desempeño del docente como mediador y orientador del proceso enseñanza y aprendizaje.

La didáctica en su desempeño se relaciona con las siguientes áreas educativas:

- ✱ La Psico-didáctica: Es la encargada del estudio de las diferentes teorías del aprendizaje (Gagné, Brunner, Ausubel, Piaget, Vigostky) que fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite acceder y construir el conocimiento de una manera lógica y con significación psicológica para el estudiante.

- ※ Metodología didáctica: El docente, para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, debe utilizar los medios didácticos o tecnológicos actualizados para facilitar el conocimiento al alumno.
- ※ La comunicación didáctica: Se propicia en el aula para que ocurra la mediación e interacción entre el docente-alumno, alumno-alumno. Esto le permite al discente acceder, comprender y generar habilidades y estrategias cognoscitivas, con la finalidad de construir conocimientos científicos y seguir aprendiendo.
- ※ Estrategias didácticas: Son

“Los procedimientos que usa el docente para orientar el aprendizaje del discente; además éste se apropia y los utiliza como procedimientos cognoscitivos y metacognitivos para autoaprender; es decir, ‘aprender a aprender’ en forma autónoma y significativa”. (Nisbeth y Schucksmith, 1992, p. 118).

### **1.3. Objetivo y contenido de la didáctica.**

El objetivo de la enseñanza ha sido tema de muchas investigaciones que han ido conquistando progresivamente niveles cada vez más altos de racionalidad; entre ellas podemos citar las de Fernández Huertas (1960); Gimeneo (1981); Ibáñez, que analiza el objetivo de la didáctica como psico-social (1985) y Sáenz (1986) como objetivo pedagógico. Sáenz comparte con sus compañeros, las características de la didáctica que son: complejidad, autonomía, dualidad estructural, regulación, etc.

Ellos hacen hincapié en que el objetivo de la enseñanza es el de conducir al hombre a autodeterminar sus actos para que le permitan decidir o construir respuestas frente a los estímulos que se le presenten. Es decir, que es “actuando” cuando creamos las condiciones para que se dé la construcción de nuestra acción.

La enseñanza es considerada formal, cuando se produce de acuerdo a ciertas pautas de regularidad que podemos describir, y también es considerada subjetiva, cuando el observador modifica, de algún modo, el objeto observado. Todo lo expuesto, conduce a la enseñanza a reclamar una metodología científica y una construcción epistémico congruente con un objeto que se muestra parcialmente irreductible al análisis físico.

De allí es donde Sáenz (1986) afirma que la educación es algo constitutivamente humano; una propiedad de la condición humana que permite surgir al hombre.

## **2. Concepción de la didáctica desde la perspectiva evolutiva.**

La palabra didáctica fue empleada por primera vez con el sentido de enseñar, en 1629 por Ratke, en su obra Principales aforismos didácticos: el término, sin embargo, fue consagrado por Juan A. Comenio, en su obra Didáctica Magan, publicada en 1657.

La didáctica con el transcurrir del tiempo ha ido desarrollando modelos



pedagógicos que ofrecen alternativas de enseñanza y aprendizaje. Éstos los puede seleccionar el docente según su conveniencia, de acuerdo con el tema, con el nivel del grupo de estudiantes, etc.

Cada modelo tiene ventajas, aunque ninguno es perfecto, ni aplicable por completo.

Para que la enseñanza sea de calidad, se requiere que el docente comprenda lo que va a enseñar; que sienta gusto por su oficio y se preocupe por abrirles nuevos horizontes culturales a los estudiantes; que tome en cuenta sus conocimientos previos y su contexto. Por eso, el docente no puede desechar las experiencias y los conceptos pedagógicos, ya que le mostrarán nuevos caminos para su mejor desempeño docente.

### **2.1. Versión tradicional o clásica: Transmisión cultural.**

Así pues, la versión tradicional de la didáctica hace énfasis en la formación del carácter de los estudiantes para, de esa manera, moldear, a través de la voluntad, la virtud, la disciplina, el ideal humanístico y ético.

En la didáctica tradicional el método y el contenido de la enseñanza se confunden con la imitación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación es el maestro. De esta manera se enfatiza el cultivo de las facultades del

alma, el entendimiento, la memoria y la voluntad.

El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que enfatiza el proceso de selección y organización del contenido proveniente de la cultura sistematizada a estudiantes receptores.

Un ejemplo sobre ello lo podemos observar en el aprendizaje de la misma lengua materna en los niños: ellos oyen, observan y repiten muchas veces.

Es de esta manera como el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad, en donde el maestro representa la autoridad. (Rafael Flores, 1995).

En las escuelas de la mitad del siglo XX, predominó el enfoque transmisionista tradicional, que tenía como propósito la unificación y homogenización en la manera de pensar y resolver los problemas de los alumnos.

Luego, en la segunda mitad del siglo XX, se enseñan en las escuelas los conceptos y estructuras básicas de las diferentes disciplinas para lograr, de esa manera, integrar a la nueva generación a la cultura de la sociedad moderna y asegurar la continuidad de la herencia.

El contenido abarca también los valores básicos de convivencia que conducen a

la socialización de los niños y a prepararlos para el trabajo.

El énfasis de la enseñanza transmisionista en contenidos de ciencia se ha visto fortalecido, en las últimas décadas, por la participación activa del profesor y especialistas universitarios por la difusión y ejecución de planes de enseñanza y currículos más científicos; centrados en la exposición magistral de conocimientos específicos actuales, que sirven para preparar a los estudiantes en avances científicos y tecnológicos, sobre todo, en la enseñanza de las ciencias naturales y matemáticas.

En la enseñanza transmisionista tradicional, el proceso evolutivo se realiza a través de la medición para percibir “cuánto del contenido” ha sido asimilado y acumulado por los estudiantes; esto se realiza al finalizar la unidad y permite detectar si el aprendizaje se produjo o no y decidir si el alumno repite o es promovido.

Este tipo de evaluación permite verificar el aprendizaje del alumno de manera cualitativa, cuando se comprueba si el alumno aprendió o no el conocimiento transmitido; o de manera cuantitativa, cuando asigna numeral o porcentaje al aprendizaje que el alumno demuestra, en relación al grupo al que pertenece, o en relación al logro de los objetivos de aprendizaje.

La evaluación en la enseñanza tradicional es considerada como reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente

estudiadas por los alumnos en textos prefijados.

En la perspectiva pedagógica tradicional, la responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno; de su esfuerzo depende su aprendizaje. Aquí los alumnos aprenden, no por los méritos de su profesor, sino, muchas veces, a pesar del profesor.

El texto escolar es considerado la guía obligatoria de la materia, en donde se despliegan los contenidos necesarios para el desarrollo de la materia en forma de exposición magistral; generalmente, está ordenado con sólidas ilustraciones y ejemplos didácticos. Está estructurado con exposiciones convencionales completas, lineales, sobre la temática de la materia, de los conocimientos básicos ya producidos y definidos que sólo esperan ser asimilados por los alumnos.

El currículum en el modelo tradicional, consiste en un plan general de contenidos, no operacionalizados, ni objetivados; ello conduce al docente a ejecutarlo según su criterio, lo que genera grandes brechas entre el currículum oficial y el real, sin que las instituciones sepan o se preocupen.

## **2.2. Versión conductista o tecnológica: Formación de hábitos y habilidades.**

El modelo conductista surgió a la par que la economía capitalista, que tenía

como propósito la productividad del individuo.

Este enfoque se caracteriza por utilizar el diseño instruccional, que consiste en la determinación de conductas observables que se espera que logre el alumno; éstas se puntualizan en los objetivos y análisis de tareas, formas de adquisición y condiciones de aprendizajes del alumno. (Gagné, 1971).

En este modelo se trata de transmitir parcelas de saberes técnicas a través del adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. El más destacado promotor y exponente de este modelo es Skinner. (Rafael Flores, 1995, p.).

En la versión conductista, el docente es el encargado de traducir los contenidos, señalar con precisión lo que se espera que el estudiante aprenda para poder evaluar, controlar y administrar los refuerzos y autorizar el paso a nuevos aprendizajes, de tal manera que el estudiante que no domina el aprendizaje previo, no puede continuar en el curso.

El refuerzo en este modelo es utilizado para afianzar, asegurar y garantizar el aprendizaje. Es por ello que dado el estímulo y presentada la respuesta adecuada, el estudiante recibe la aceptación o el premio (nota), es decir, es refuerzo. El refuerzo se convierte en autorregulador, retroalimentador de aprendizajes, en donde el discente se percata si acertó o no el dominio del objetivo con la calidad que se esperaba.

En el modelo conductista la evaluación es la parte esencial de la enseñanza; enfatiza la medición de los contenidos acumulados por el alumno y no es indispensable que la realice el docente, ya que ella puede programarse para que se pueda otorgar por escrito.

La autoinstrucción es un material que puede programarse para sustituir al profesor en la evaluación, sobre todo en estos momentos en que se cuenta con la disponibilidad del computador.

### **2.3. Versión constructivista o cognoscitivista: Producción y construcción del conocimiento.**

El enfoque constructivista asume la posición teórica particular que condiciona una nueva visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se sustenta en las teorías cognitivas del aprendizaje. Las corrientes que más han influido en el enfoque constructivista son las posiciones de Ausubel, Piaget y Vigotsky.

El enfoque constructivista considera la existencia de algunos puntos convergentes o comunes que permiten analizar las implicaciones que tiene el enfoque en la planificación y desarrollo de la práctica pedagógica.

Según este enfoque, cada individuo accede a lograr la meta, de manera

progresiva, de acuerdo a sus necesidades y condiciones particulares. Al docente le corresponde crear un ambiente estimulante de experiencias para facilitarle al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa superior o siguiente. Dewey, Piaget y Kohlberg son inspiradores de este modelo. (Rafael Flores, 1995, pág.).

Es importante que el alumno posea experiencias porque esto contribuye a que él se desarrolle y pueda abrirse a experiencias superiores. En consideración a la afirmación anterior Dewey afirmó que: “Algunas experiencias maleducan cuando se detiene a distorsiona el crecimiento de la experiencia posterior”. (Dewey, 1960, pág. 25-28).

De allí que el problema de una educación basada en la experiencia se soluciona, cuando se escogen las experiencias que sobrevivirán fructuosa y creativamente a la experiencia futura.

La corriente constructivista postulada por Brunner (1973) se ocupa del contenido de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias porque ella brinda la oportunidad de detectar la capacidad intelectual del alumno. Esta enseñanza se basa en el descubrimiento, porque el alumno realiza su aprendizaje a medida que experimenta y consulta bibliografías; analiza las informaciones de manera lógica, según el método científico, que lo conducen a elaborar sus propios conocimientos.

El docente en este enfoque traduce el contenido al lenguaje del niño; realiza evaluaciones formativas durante el proceso que le permiten captar las posibles desviaciones de los alumnos.

El objetivo de la evaluación, según este enfoque, es la de obtener información acerca de los descubrimientos de los alumnos y el grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso.

La corriente constructivista formulada por Ausubel (1978) estudia el contenido de la ciencia; el alumno aprende de manera significativa porque posee experiencia previa y personal. Según esta versión el alumno es activo, constructor de su propio aprendizaje.

El docente facilita al alumno aprendizajes significativos cuando suscita en él la duda; cuando formula interrogantes respecto a los conocimientos que él posee; cuando relaciona el tema con sus experiencias y saberes anteriores; cuando les ofrece la oportunidad de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose, de esa manera, que los alumnos formulen adecuadamente el problema y las soluciones propuestas. (Novak, 1988).

Esta corriente presenta también el enfoque de cambio conceptual de la enseñanza; según ella el alumno tiene su propio concepto sobre las ideas y teorías sobre



el mundo; esto lo realiza mediante un proceso que implica el desplazamiento o subordinación del viejo concepto a la nueva teoría aprendida; este proceso se resume a continuación:

“Enfoque del cambio conceptual de la enseñanza:

Introducción: El docente motiva, proporciona organizadores avanzados y revisa las experiencias.

Punto central: El estudiante es testigo del evento, se plantea un problema. El profesor propicia oportunidades para que el estudiante opine, explique el evento.

Desafío y desarrollo: Discrepancia del alumno a través de la presentación del evento; ellos hacen planteamientos, se introducen nuevas ideas que resuelven la discrepancia.

Aplicación: Tomando en cuenta las ideas nuevas surgidas del análisis y debate, los estudiantes resuelven los problemas.

Resumen: Docentes y discentes sintetizan los hallazgos y los vinculan a otras acciones”.

(Margaret McCasland de Neale, 1998, p. 117).

Existe la corriente cognitiva que orienta la enseñanza hacia ciertas habilidades cognitivas que se consideran más importantes que el contenido, científico o no, donde se desarrollan. Por ejemplo, Hilda Taba (1967) propone que la enseñanza debe propiciar en los alumnos el pensamiento inductivo, a través de estrategias y actividades secuenciales, que deben estimular el profesor mediante preguntas desafiantes formuladas en el momento oportuno, que los conduzcan a formar conceptos, interpretar datos y aplicar principios.

Las estrategias pedagógicas que derivan del modelo inductivo de Hilda Taba son:

“Estrategia No. 1 Formación de conceptos.

Estrategia No. 2. Interpretación de datos.

Estrategia No. 3. Aplicación de principios”. (Hilda Taba, 1975, pág. 45).

La corriente social-cognitiva basa la enseñanza en la interacción y comunicación de los alumnos, a través del debate y la crítica en el grupo, para el logro de resultados cognitivos y éticos que solucionarán los problemas.

Según el enfoque constructivista o cognoscitivista, los alumnos aprenden a pensar enriqueciéndose en su interioridad a través de esquemas y operaciones mentales internas que lo conducen a pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales. Desde esta perspectiva, los aprendizajes deben ser significativos; requieren de la reflexión, comprensión y construcción.

De esta manera, al recibir el alumno la enseñanza, la reinterpreta desde su mundo exterior y elabora sus propios esquemas.

Algunas de las características que comparten todas las corrientes cognitivas son:

- ※ La percepción globalizada.
- ※ El proceso de aprendizaje continuo y progresivo.
- ※ La comprensión en el aprendizaje significativo es imprescindible.
- ※ El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación.
- ※ El desarrollo del conocimiento es un proceso y como tal se da por etapas.
- ※ La experiencia y los conocimientos previos del educando facilitan o inhiben la construcción de nuevos conocimientos.
- ※ En el proceso de construcción del conocimiento la mediación es fundamental.
- ※ La acción grupal, cooperativa y solidaria dinamiza los procesos de creación del conocimiento y fomenta la calidad de los aprendizajes.

#### **2.4. Versión crítica o dialéctica: Reconstrucción social y cultural.**

El enfoque crítico o dialéctico se visualiza como un proceso dinámico y emergente.

Esta versión asume el planteamiento de los objetivos de aprendizaje como un proceso de acción y reflexión de parte de los alumnos, orientados por el docente. Tomando en consideración lo antes mencionado, la planificación se construye con los alumnos mediante la reflexión-acción, lo que los incorpora al proceso de interacción y transformación social.

El alumno asume el papel principal. El docente es considerado como otro actor que interactúa con él. Los contenidos que se incorporan en la planificación emergen de la reflexión e interacción, y consideran como esenciales los elementos de la cultura cotidiana.

El proceso metodológico y el evaluativo utilizan estrategias que permiten desarrollar procesos sistemáticos de acción-reflexión. Por tal motivo, recurren a procedimientos y técnicas creativas, retadoras y participativas.

### **3. Hacia una concepción de los métodos, las técnicas, los medios y las estrategias didácticas en los procesos de enseñar y aprender a nivel superior.**

Desde la antigüedad, la didáctica ha sido considerada como la actividad pedagógica que orienta y dirige la tarea de enseñar.

Enseñar significa pedagógicamente, ayudar a que otros aprendan. De allí que, para desempeñarse de manera competente, el docente universitario debe conocer, comprender y utilizar los instrumentos y/o herramientas para mejorar la práctica docente.

Las herramientas pedagógicas como son: los métodos, técnicas, medios y

estrategias didácticas, deben estar a la disposición del docente para que las internalice y utilice, y de esa manera, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; esto debe hacerlo en cada uno de los procesos didácticos que desarrolla en el nivel superior. “La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa del conocimiento, mediante el pensamiento reflexivo y crítico”. (José Contreras, 1994, p. 13).

La literatura pedagógica aun no ha emitido una respuesta unívoca sobre método, técnica, medio o estrategia.

#### **✻ Método didáctico.**

Se da el nombre de método didáctico al conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje para lograr un fin determinado; es decir, es la forma razonada de conducir el pensamiento hacia un fin previsto.

Según la ciencia pedagógica el método didáctico es un proceso que:

- ✻ Prevé la forma de actuar.
- ✻ Fija el camino a seguir.
- ✻ Dirige la actividad.
- ✻ Asegura la obtención de objetivos válidos.

✖ Controla los resultados, para el logro de un fin (aprendizaje del estudiante).

De acuerdo con el señalamiento anterior, F.M. Molero (1993) determinó que:

“El método didáctico es un conjunto de acciones estructurales, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina, apropiado a ciertos logros en espacio y tiempo determinado y con el uso de los recursos pertinentes”. (pág. 4).

El método didáctico orienta la actividad del docente hacia el logro de objetivos pedagógicos y educativos. Se trata de que el docente oriente diferentes procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje para favorecer la actividad mental constructiva del estudiante, de manera que acceda y construya el conocimiento que se le está mediando y facilitando.

Según Danilov (1988) el método de enseñanza:

“Supone la interrelación indispensable de maestro y alumno, durante cuyo proceso el docente organiza la actividad del alumno sobre el acto de estudio y como resultado de esta actividad, se produce por parte del alumno la asimilación del contenido de la enseñanza”. (Pág. 62).

Las características que debe poseer el método didáctico a emplearse son las siguientes:

- ✖ El alumno debe ser puesto en situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que está interesado por sí mismo.
- ✖ El alumno debe ser introducido en la acción problemática a elaborarse como estímulo para el pensar.
- ✖ El alumno debe poseer los elementos y materiales didácticos auxiliares necesarios.
- ✖ El alumno debe ocupar el papel de agente responsable del proceso elaborativo de las imágenes cognoscitivas.
- ✖ El alumno debe tener la oportunidad de aplicar y comprobar los resultados obtenidos para descubrir por sí mismo la validez.

Los métodos didácticos concebidos así, son poderes que están a disposición del educador para lograr sus propios objetivos y los fines de la educación.

Los métodos didácticos son las herramientas que deben accesar y construir los docentes universitarios, con el fin de poseer los procedimientos metodológicos que le posibiliten una didáctica para comprender, y ponerlos en práctica en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje que él orienta en la educación superior.

#### ✖ **Técnicas didácticas.**

Las corrientes educativas modernas establecen que el educador debe organizar tipos de clase en donde el alumno desarrolle acciones en forma dinámica, natural y

espontánea. La actividad pasará del educador al alumno. La técnica será orientada para que el estudiante aprenda a utilizar los medios que le ofrece la escuela. El docente ya no será “el que enseña”, sino “el ser con quien el alumno aprende”. (Kart Stocker).

Las técnicas didácticas son instrumentos y/o herramientas que tiene que utilizar el docente como complemento para realizar la práctica en el aula de clases.

Existe, entonces, interrelación entre método y técnica didáctica; esto se evidencia en la definición de técnica según E. García y H. Rodríguez (1996), que dicen que técnica: “Es el recurso didáctico al cual acude el docente para concretar un momento de la lección o como parte del método para la realización del aprendizaje”. (Pág. 43).

Las técnicas didácticas apuntan más hacia el aprendizaje que hacia la enseñanza. Es decir, ellas son formas, modos y medios para enseñar una disciplina y lograr aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes.

Según F.M. Molero (1993) la técnica de enseñanza y/o aprendizaje es:

“la habilidad para operar conforme a procedimientos, recursos, formas y modos con el objetivo de concretar la enseñanza en aprendizajes de conocimientos efectivos en los estudiantes”. (Pág. 72).



El propósito de las técnicas didácticas es la de concretar acciones metodológicas para alcanzar con éxito el objetivo deseado, como también el uso de diferentes formas de comunicación didáctica en el aula; ellas a su vez, implican algunos modos de enseñanza y aprendizaje que se refieren a la forma como se agrupan los estudiantes para una mejor interacción.

#### **\* Medios didácticos.**

Los medios didácticos, en todos los tiempos, han funcionado u operado en el proceso educativo en forma complementaria e interrelacionada con los métodos y técnicas didácticas.

El material didáctico es el medio, instrumento o dispositivo técnico que soporta un mensaje didáctico o conocimiento, y que al ser usado en la enseñanza, posibilita la interacción del estudiante con el contenido que éste transmite.

Cuando el contenido del material didáctico mediado por el docente se utiliza para favorecer la interacción entre estudiantes, profesor y conocimiento, éste se transforma en medio educativo. (Ángel Batista, 1998).

Las estrategias didácticas también utilizan los medios educativos, sólo que en ellas son “auxiliares”, para lograr un desarrollo integral, dinámico, flexible, etc., de los

procesos cognitivos e instrumentales que usa la estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los diferentes procesos didácticos.

### **✿ Estrategias didácticas.**

Investigaciones realizadas por Frida Díaz y Gerardo Hernández (1998) señalan que las estrategias didácticas pueden ser de enseñanza (realizada por docentes, planificadores, programadores, etc.) y las de aprendizaje (realizada por los alumnos) que los conducen a adquirir dominio del tema para solucionar problemas. (Pág. 32).

Elas contribuyen a modificar en el aprendizaje significativo los contenidos conceptuales, la comprensión y el recuerdo. De allí, entonces, que surgen las dos líneas de trabajo: la aproximación impuesta (que modifica o arregla el contenido del material de aprendizaje), y la aproximación inducida (entrena al aprendiz en el manejo directo y por sí mismo de los procedimientos que le permiten aprender con éxito y de manera autónoma). (Levin, 1971, Shuell, 1988).

De acuerdo a los lineamientos señalados, las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos que utilizan los agentes de enseñanza (docente, planificador, programador, etc.), para promover aprendizajes significativos. (Mayer, 1984, Shuell, 1988, West y Wolf 1991).

Las estrategias de enseñanza consisten, entonces, en el diseño, empleo de objetivos, preguntas insertadas, ilustraciones, mapas conceptuales, etc., que tienen como propósito favorecer el aprendizaje de los alumnos en los diferentes procesos didácticos.

Las estrategias de aprendizaje capacitan al discente en la comprensión de textos, solución de problemas, etc., para realizar con éxito el aprendizaje escolar. Ellas se caracterizan por ser procedimientos flexibles y adaptables a distintas circunstancias de enseñanza.

“Las estrategias didácticas son conscientes e intencionadas; dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, que es considerado como guía de las acciones que hay que seguir”. (Nisbeth, 1993).

Entre los métodos, técnicas, medios y estrategias didácticos existe una íntima interrelación que nos permite aplicar, mediante un enfoque complementario, su utilización de acuerdo a la condición psicológica del estudiante, y el conocimiento que ha de mediar y facilitar el docente; a través de los diferentes procesos didácticos que más se adecuen a la realidad del estudiante en el aula escolar.

#### **4. Principios de la práctica pedagógica en la perspectiva constructivista.**

Los principios fundamentales de la práctica pedagógica, según la perspectiva

constructivista, que debe tener presente el docente para elaborar sus planes didácticos son: la búsqueda de aprendizajes significativos, estímulo al aprender a aprender, secuenciación de aprendizajes, organización del contenido, integridad/disciplinariedad, consideración de la zona de desarrollo próximo y el carácter individual y social del aprendizaje.

✱ La búsqueda de aprendizajes significativos.

Ausubel es uno de los investigadores del aprendizaje significativo. Él plantea que el aprendizaje y la instrucción (enseñanza) interactúan, pero son independientes.

De acuerdo con Ausubel existen dos tipos de aprendizajes: el memorístico y el significativo.

La corriente constructivista estimula el aprendizaje significativo. Éste ocurre cuando hay interacción entre una información nueva y la estructura cognitiva preexistente.

En el alumno se da el aprendizaje significativo, cuando él relaciona los contenidos por aprender y les da sentido a partir de los conocimientos que ya posee. De esta manera, el aprendizaje significativo modifica los esquemas conceptuales que el alumno posee.

En este aprendizaje se requiere que el alumno se interese y motive; para que eso ocurra en él, debe descubrir que el nuevo aprendizaje tiene sentido para él porque se relaciona con los conocimientos que él tiene, lo que contribuirá a ampliarlos y a enriquecerlos.

El principio de la búsqueda del aprendizaje significativo tiene, como punto clave, la consideración de los aprendizajes previos de los alumnos.

✱ Estímulo al aprender a aprender.

Un principio básico de la corriente constructivista es el estímulo de aprender a aprender. Este estímulo provoca que el alumno se haga de un método de apropiación del saber, que le permita aprender a aprender.

Para que esto ocurra se requiere que el estudiante utilice estrategias cognitivas que le permitan apropiarse de saberes, tales como: explorar, descubrir, resolver problemas, etc. De acuerdo a lo planteado, Torres (1994) expresa que:

“El manejo y el control del propio conocimiento y de la propia manera de conocer, puede contribuir a mejorar habilidades como: anticipar, reflexionar, enseñar, aplicar lo conocido, etc.”.

Cuando el alumno aplica sus propias habilidades para aprender a aprender, se

hace consciente de su modo particular de aprender y de sus posibilidades para aplicar lo aprendido en nuevas situaciones.

El aprender a aprender implica, entonces, que el alumno conozca cuáles son sus posibilidades y limitaciones para responsabilizarse de construir su propio aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje tiene significado para el porqué se dio una motivación intrínseca que lo lleva a engarzar los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva previa.

Este proceso de autoaprendizaje se relaciona con elementos de la Teoría Piagetana, que afirma que el alumno puede aprender por sí solo.

Los principios piagetanos de asimilación y acomodación permiten primero que el alumno adquiera un nuevo conocimiento, y luego, con la acomodación, trata de adaptar la estructura cognitiva a los nuevos aprendizajes.

Estos principios piagetanos se complementan con la equilibración y desequilibración; según ellos, la información adquirida por el alumno le produce un desequilibrio conceptual, lo que lo conduce a buscar el equilibrio, a través de la integración de la nueva información. El cambio y la búsqueda de la estabilidad son procesos que interactúan permanentemente y conllevan al logro de nuevos aprendizajes por parte del alumno.

✱ Consideración de la zona de desarrollo próximo.

El principio de la zona de desarrollo próximo se sustenta en la teoría de Vigotsky. Ella plantea que el alumno posee dos niveles de desarrollo del conocimiento; ellos son: real o actual (nivel conseguido como resultado de su desarrollo y experiencias previas), que indica lo que el alumno aprende por sí solo; el otro es el potencial (atañe a los procesos de desarrollo que ocurren y empiezan a progresar) que consiste en lo que el alumno puede hacer con la ayuda de otros compañeros o un adulto.

La zona de desarrollo próximo es:

“La distancia entre el conocimiento actual, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el potencial; determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. (Vigotsky, 1978, pág. 72).

Esto se transforma en un principio orientador, muy significativo para el proceso de planificación de la práctica pedagógica.

La función del docente no debe quedarse en orientar la enseñanza hacia la zona de desarrollo actual, sino que debe intervenir pedagógicamente en las actividades que el alumno aún no es capaz de aprender o hacer por sí mismo, pero que puede llegar a resolver o solucionar si recibe la ayuda pedagógica requerida. Hay que tener muy

claro, por una parte, el nivel actual en que se encuentran los alumnos y, por otro, sus potencialidades; para entonces plantear, con base en ellas, los objetivos, determinar los contenidos y delinear situaciones de aprendizaje que garanticen el estímulo y desarrollo del potencial que encierra la “zona de desarrollo próximo” de cada alumno.

✱ **Carácter individual y social del aprendizaje.**

El proceso de aprendizaje posee doble faceta: La individual y la social. Esto significa, por una parte, el enfrentamiento a un reto cognitivo, el de asumir un nuevo aprendizaje e incorporarlo a la estructura cognitiva; es un proceso muy personal o individual.

Ese aprendizaje, no obstante, se relaciona con elementos culturales que han sido organizados y sistematizados como un capital social.

Ello implica que el proceso de aprendizaje conlleva la construcción de significados culturales; el cual debe propiciarse desde la educación escolar, a través del papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. Este proceso mediador debe planificarse al elaborar los planes didácticos. De allí que deben incluirse en los diferentes planes didácticos, estrategias individuales que permitan que el alumno aprenda por sí mismo y estrategias grupales o sociales para lograr aprendizajes efectivos, puesto que el compartir resulta de suma importancia para la



construcción de conocimientos significativos.

✱ Organización del contenido: Integración/disciplinariedad.

El planeamiento debe considerar como fundamental la organización del contenido por asignatura, área u otro tipo de estructura.

Las decisiones sobre el tipo de planeamiento son tomadas a nivel macro (nivel nacional). Esto implica que el docente recibe una serie de documentos en los que está organizado el contenido en asignaturas, módulos, áreas, etc. Por tal razón, no es competencia del docente la opción por un plan de estudio. Pero es esencial que el docente analice las diferentes formas de organización y sus implicaciones en el planeamiento didáctico.

A él le corresponde visualizar la forma de realizar la correlación o integración a nivel de aula, a pesar de que el plan sea de asignatura.

Las propuestas curriculares actuales enfatizan la necesidad de buscar estructuras organizativas que permitan visualizar en forma más global e integral la realidad. Esto implica romper con los esquemas tradicionales asignaturistas y buscar estrategias para establecer niveles de integración entre contenidos provenientes de las diferentes asignaturas.

La integración de los contenidos puede partir desde la integración total, trascendiendo las fronteras de las asignaturas, hasta los procesos de correlación que establecen nexos entre objetivos o contenidos (ejes de correlación).

Actualmente, muchos sistemas educativos realizan planeamiento de “ejes temáticos” o “temas transversales” porque ellos son modos que permiten la integración.

✱ Secuenciación y temporalización de los aprendizajes.

La secuenciación es un principio que se rige desde el nivel de macroplanificación. Consiste en concretar en los planes, a nivel institucional y de aula, los objetivos y contenidos que ya han sido sometidos a un proceso de secuenciación y temporalización.

Le corresponde al docente retomar lo planteado a nivel macro y darle el nivel de especificación, profundización y temporalización, de acuerdo con los requerimientos propios de cada tipo de plan: anual, mensual, diario, etc. Esta tarea es importante y delicada; se debe realizar al planear para, de esa manera, lograr un diseño curricular y una práctica pedagógica que representen la lógica de la disciplina, la estructura psicológica de los alumnos, su capacidad para aprender en diversos momentos.

El procedimiento de secuenciación y temporalización es muy similar en los

diferentes niveles de planificación.

El docente al planear y aplicar este principio debe tomar en cuenta que:

- ※ Los aprendizajes son interdependientes y se influyen mutuamente.
- ※ Se organiza para favorecer el aprendizaje significativo.
- ※ Al secuenciar los objetivos implícitamente se secuencian los contenidos.
- ※ Deben organizarse de lo más general a lo más específico; de lo más complejo a lo más sencillo.
- ※ La utilidad de medios son: mapas conceptuales u organizadores previos.

Se trata entonces de identificar los elementos esenciales del contenido y organizar los esquemas jerárquicos y relacionarlos. Por ejemplo: los mapas conceptuales. Esto facilita el resto del proceso de planificación.

※ Coherencia horizontal.

Este principio se conoce también con el nombre de articulación o congruencia horizontal. Consiste en lograr una relación recíproca de armonía entre los elementos incluidos en los planes didácticos. Por ejemplo, los objetivos, los contenidos, las situaciones de aprendizaje y las de evaluación o cualquier otro elemento que integre cada plan.

Este principio consiste, entonces, en garantizar la armonía interna de cada uno de los planes didácticos que se elaboran para orientar la práctica pedagógica en el nivel institucional y de aula.

El conocimiento y el manejo de todos los principios aquí descritos son esenciales para lograr procesos de planificación efectivos en los diferentes niveles.

## **5. Los procesos didácticos de la enseñanza y aprendizaje en la perspectiva constructivista.**

### **5.1. El proceso de heteroestructuración: Estrategias de enseñanza y aprendizaje.**

El proceso de heteroestructuración: Estrategia de enseñanza y aprendizaje puede ser realizado por los agentes formativos como lo son: el docente y los medios educativos.

Al docente le corresponde, en primera instancia, la búsqueda de los conocimientos científicos actualizados que genera la sociedad, ya que ello le permite elaborar la planificación y hacer el diagnóstico sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre los diferentes temas a desarrollar.

La medición científica, pedagógica y la facilitación de informaciones y conocimientos académicos al discente, lo conducen a que él pueda acceder y construir aprendizaje significativo y relevante.

La medición científica permite que el docente seleccione, organice y estructure el conocimiento que el discente debe aprender. Mientras que con la mediación pedagógica, el docente negocia con los estudiantes los propósitos que juntos deben lograr para que su formación se dé de manera integral. Esto es posible lograrlo en el estudiante cuando se le enseña a pensar a través de orientaciones y guías oportunas y permanentes, para que él, a su vez, aprenda a aprender.

Los procesos didácticos de heteroestructuración que facilitan y median los conocimientos son: la comunicación verbal del docente, los medios educativos, que pueden ser impresos, audiovisuales e informatizados, las técnicas de exposición dialogada, problemáticas, las de participación, elaboración y estructuración, tales como: los conversatorios académicos y heurísticos.

## PROCESO DIDÁCTICO DE HETEROESTRUCTURACIÓN



### 5.2. Proceso de autoestructuración: Estrategia de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de autoestructuración ofrece al estudiante las herramientas didácticas y cognitivas para que é logre por sí mismo aprendizajes independientes y autodirigidos. Este proceso se centra en la autodirección y el despliegue de la actividad mental constructiva del estudiante.

El estudiante en el proceso de autoestructuración busca el conocimiento en forma autónoma, pero asistido, ayudado y orientado por el docente de manera directa o indirecta.

Según Louis Not (1993) en este proceso:

“El alumno es autor de su formación; es él quien construye su conocimiento. De allí que lo que cuenta es la actividad del sujeto; lo que implica que él ensaye, elabore, descubra y construya el conocimiento”.

En la perspectiva pedagógica de autoestructuración, le corresponde al docente generar en los estudiantes situaciones, medios y estrategias para que éstos autónomamente accedan y construyan el conocimiento y puedan obtener aprendizajes significativos y relevantes. “La intervención y ayuda pedagógica debe ser ajustada y contingente”. (Frida Díaz, 1998 y César Coll, 1999).

En el proceso de autoestructuración se le enseña al estudiante a estudiar y a aprender con autodisciplina, responsabilidad, autocontrol y autonomía por sí solo, lo que caracteriza en esencia el método de estudio independiente y autodirigido.

El método del estudio independiente, según De Los Santos (1996), está:

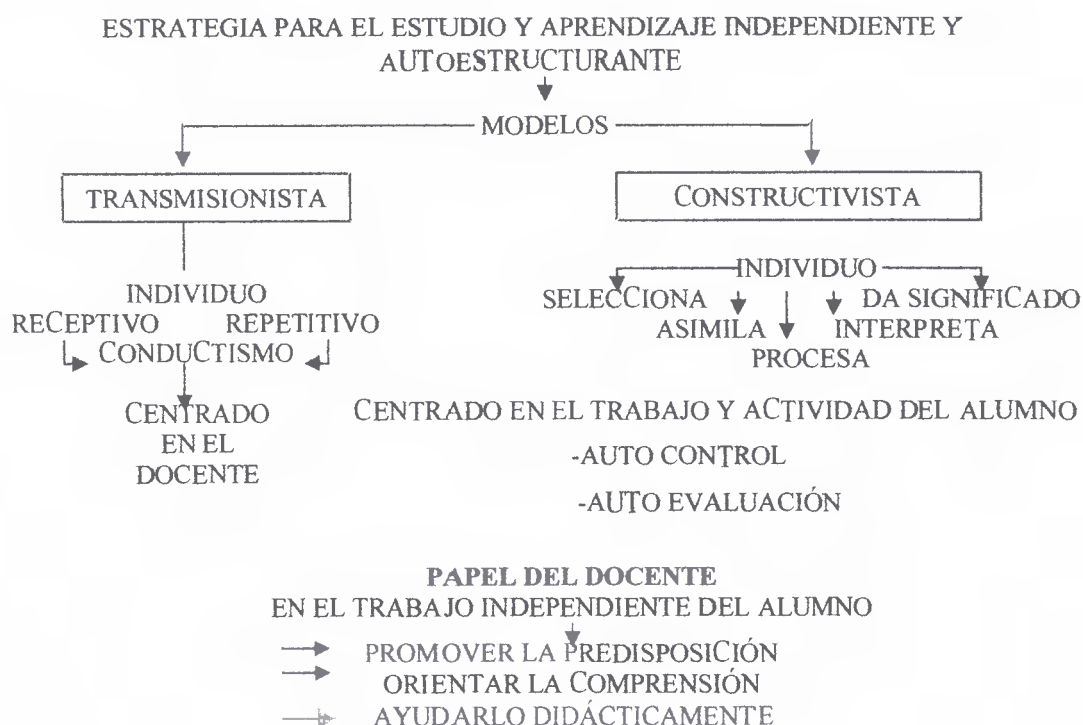
“Considerado como procesos dirigidos hacia el autocontrol y la autoevaluación, como una actividad orientada hacia la formación de habilidades intelectuales, para la construcción ininterrumpida de conocimientos y aprendizajes. De acuerdo con esto, el alumno tiene la responsabilidad de su propia formación”.

El método didáctico autodirigido hace énfasis en las normas o formas que el

propio estudiante realiza con el fin de organizarse y organizar los materiales para dedicarse a aprender por sí mismo, o sea con autonomía.

Oscar Sáenz (1994) nos señala que: “el aprendizaje autodirigido es el proceso en que el estudiante asume prioritariamente la responsabilidad para planificar, desarrollar y evaluar su aprendizaje”. (Pág. 73).

Los métodos de estudio y aprendizaje independiente y autodirigido se instrumentan didácticamente, a través de medios educativos como son: las guías de estudio, los módulos de aprendizaje y los textos instruccionales.





### **5.3. Proceso de socioestructuración: Estrategia de enseñanza y aprendizaje.**

La socioestructuración del conocimiento es un proceso cognitivo que se realiza a través de aprendizajes cooperativos y colaborativos.

El proceso de socioestructuración del conocimiento está fundamentado en la teoría sociocultural de Vigostky. Tomando como base esto J.I. Pozo, 1993 dice que:

“La adquisición del conocimiento comienza siendo siempre objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para la continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal”. (Pág. 73).

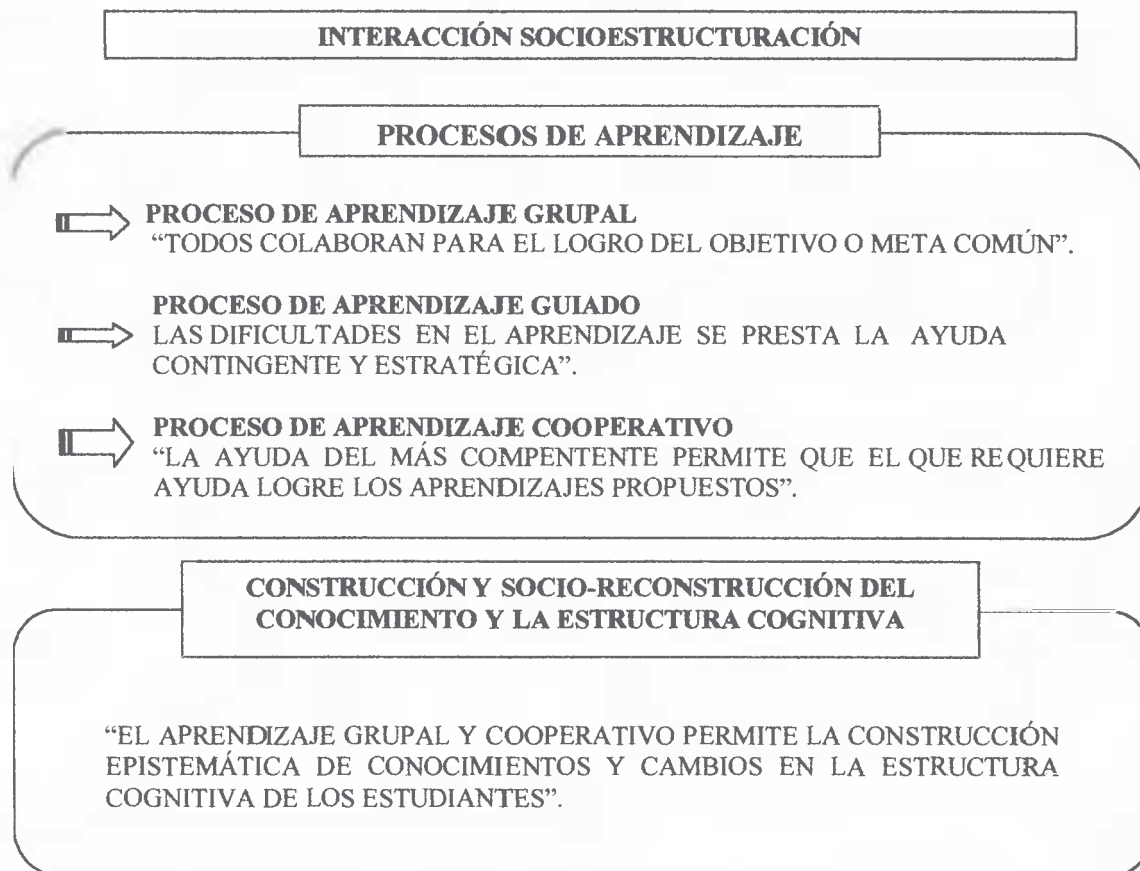
Es por ello que, a través de la educación, se debe desarrollar y enriquecer el potencial de aprendizaje que el ser humano posee para aprender. Esto es posible cuando se realiza en colaboración de pares (alumno-alumno, docente-alumno); de herramientas instrumentales, cognitivas y socioculturales que lo ayudan a aprender de manera provechos.

Según (Vigostky, 1978) “las personas posee un amplio potencial para aprender, pero cuando logran un aprendizaje mediado, entonces, el desarrollo de su potencial real se ve favorecido”. (Pág. 82).

Para que se dé la mediación en el aprendizaje se requiere que el docente genere, de manera creativa, estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje; habilidades cognitivas que capaciten al estudiante para que sea capaz de buscar la mediación del docente y realizar, ellos mismos, estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan ir aprendiendo con su propio esfuerzo y con la ayuda del docente a “aprender a hacer” y “aprender a aprender”. De esta manera, se logran cambios en los esquemas cognitivos de conocimiento personalmente contruidos, producto de la interacción entre varios, es decir, la socioestructuración.

La socioestructuración también puede ser “epistémico”. Ésta se da cuando docentes y discentes consideran los aspectos físicos, culturales, etc., para elaborar conocimientos que, más tarde, son sometidos a nuevas formas de elaboración epistemológica. Como consecuencia generan un nuevo conocimiento, que tendrá mayor nivel de significación psicológica para el estudiante; al igual que tendrá mayor consistencia académica y relevancia contextual, en cuanto a los niveles de aplicación y transferencia de los conocimientos aprendidos.

Algunos de los métodos didácticos vinculados con la socioestructuración son los procesos de estudio y aprendizaje en los grupos pequeños tales como: aprendizajes grupales, guiados, cooperativos y los colaborativos.



## 6. La concepción constructivista en la estructuración de las interacciones educativas en el aula.

Los principios de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar proporcionan parámetros para guiar la acción escolar proporcionan parámetros para guiar la acción didáctica; además, ayudan a elaborar las características de las interacciones educativas que estructuran la vida en una clase.

Entre ellos podemos citar:

- ✱ Planificación flexible y diversificada.

Como los procesos educativos son complejos, le compete al docente poseer un conocimiento amplio sobre los medios y estrategias que le permitan atender las diferentes demandas que se presentan a lo largo del proceso enseñanza y aprendizaje.

Esto se puede lograr a través del desarrollo de un abanico de actividades que propician relaciones e interacciones en los trabajos en grupo, excursiones, etc., que los responsabilicen en las asignaciones de atribuciones. Decimos también que, la planificación es flexible cuando considera las aportaciones que hacen los alumnos sobre: el carácter de las unidades didácticas, organización y desarrollo de las tareas, que lo implican en el proceso de aprendizaje. Esto le permitirá al alumno entender el porqué de las tareas propuestas y su responsabilidad en el proceso autónomo de la construcción del conocimiento.

- ✱ Aportaciones y conocimientos de los alumnos durante todo el proceso.

El alumno(a) es capaz de aportar conocimiento durante todo el proceso, cuando el docente establece los vínculos entre los nuevos contenidos y los conocimientos

previos que él posee. Esto permite, entonces, que ocurra la motivación y el interés en el discente. De allí que, hay que tener presente que los objetivos deben responder a los intereses que se detectan; de esa manera, entonces, los discentes serán capaz de percatarse sobre el porqué de las actividades, y que sientan que lo que realizan, les sirve para satisfacer una necesidad.

El docente debe, asimismo, motivar al alumno(a) para que sea capaz de expresar sus ideas, que le sirvan para propiciar la revisión a fondo; ampliar experiencias con otras nuevas, que le permiten percatarse de cuáles son sus limitaciones y poder modificarlas, o al mismo tiempo, que le permitan buscar otras alternativas. Lo antes señalado, lo puede ejecutar el docente si realiza investigaciones sobre las disposiciones, recursos, capacidades del estudiante que le permitan valorarlo por lo que es.

✱ Ayudarles a encontrar sentido de lo que hacen.

El interés y la motivación se dan en el estudiante cuando él conoce previamente las actividades a realizar; cuando se percata por qué han sido seleccionadas, y cuando siente que el trabajo que se le propone le resulta de interés hacerlo.

Por eso se debe ayudar al alumno(a) a percatarse sobre: ¿Qué hacer, ¿a qué objetivos responde?, ¿cuál es la finalidad?, es decir, que él sea capaz de percibir las razones para que de su manera, por supuesto, se produzca un aprendizaje profundo.

Es fundamental, por otro lado, que el docente tome conciencia de sus propios intereses y participe en la planificación, organización y realización de todas las actividades que se ejecutan en clases, ya que ellas conducen a resolver sus necesidades.

Para el(la) alumno(a) el incentivo mayor es el percatarse de que está aprendiendo y que puede aprender. De esta manera, se propicia un clima para aprender, significativamente, porque se valora el trabajo realizado por el alumno, a través de manifestaciones que lo animan, le dan confianza para aprender y continuar el proceso personal de construcción del conocimiento.

✱ Establecer retos y desafíos a su alcance.

El proceso de enseñanza debe partir de los conocimientos previos que posee el alumno(a); esto es lo que conduce al estudiante al aprendizaje de nuevos conocimientos, al dominio de nuevas habilidades y a la mejoría de conocimientos que ya existen, para que él sea capaz de hacerle frente a las situaciones que se le presenten y se vea obligado a realizar esfuerzos para comprender y trabajar.

Para el(la) alumno(a) un reto tiene sentido cuando él siente que con su esfuerzo y la ayuda necesaria puede abordarlo y superarlo, reconociendo que su tarea es gratificante. Para que ello se logre se debe prestar atención al ajuste entre la propuesta y las posibilidades reales del discente.

✱ Ofrecer ayudas adecuadas.

Es necesario brindarle al(la) alumno(a) apoyo y asistencia de tipo intelectual, emocional y diversificada. Ofrecemos ayuda contingente al estudiante cuando realizamos actividades y tomamos en cuenta el tiempo, espacio, contenido, tamaño de los grupos, etc., de manera oportuna y durante todo el proceso que lo requiera.

Lo anteriormente mencionado sirve para capacitar al(la) alumno(a) para que sea capaz de modificar sus esquemas de conocimiento, que le van a permitir, de manera progresiva, adquirir formas autónomas e independientes para actuar en situaciones nuevas y complejas.

El docente debe estimular, constantemente, el progreso personal del alumno, a través de respuestas positivas, en cualquiera de los casos, mejorándolas cuando son insatisfactorias y proporcionando tratamiento igual al estudiante con mayor rendimiento.

✱ Promover la actividad mental autoestructurante.

La actividad mental autoestructurantes en el estudiante se promueve cuando él siente la necesidad de cuestionar sus ideas, cuando establece relaciones entre los hechos y acontecimientos, etc. Todo ello se logra a través de actividades que faciliten el

esfuerzo mental necesario para establecer los vínculos entre sus concepciones y el nuevo material de aprendizaje.

La actividad mental autoestructurante exige al alumno además de analizar, sintetizar, aplicar y evaluar el trabajo, promover la reflexión conjunta de los procesos seguidos, es decir, que sean partícipes de sus propios aprendizajes.

- ✱ Establecer un ambiente y unas relaciones que faciliten la autoestima y el autoconcepto.

Debemos crear entornos seguros y ordenados que permitan al discente participar, interactuar, etc. Todo ello fomenta la cooperación y la cohesión en los grupos.

Las interacciones deben estar presididas por el afecto, ya que ellas permiten la posibilidad de equivocarse y poder modificarlas oportunamente; a demás, fomentan el trabajo responsable, autónomo, solidario, etc., que contribuyen a generar sentimientos de seguridad para que el discente tenga una percepción positiva y ajustada de sí mismo.

De allí que la labor del docente es la de crear un ambiente motivador que conduzca a generar el autoconcepto positivo del discente, la confianza en su propia competencia para hacerle frente a los retos que se le presentan en la clase.



Los comentarios del docente durante las actividades sobre aceptación o rechazo determinan, en menor o mayor grado, la imagen del discente.

Para mantener y mejorar la autoimagen del(la) alumno(a) que facilite el desarrollo de aprendizaje, es preciso hacer las valoraciones según las posibilidades reales de cada uno.

La opinión de Maruny (1989) sobre enseñar es que no sólo se proporciona al alumno información, sino que hay que ayudarlos a aprender. Esto lo realiza el docente cuando detecta en el estudiante los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, motivos intrínsecos que alientan o desalientan frente al estudio concreto de cada tema.

De esta manera, la clase no es unidireccional sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí, forma parte de la calidad de la docencia misma.

Brunner propone la función tutorial del docente, porque mientras más dificultad tiene el aprendiz en lograr su objetivo educativo, más directiva debe ser la intervención del tutor.

La ayuda pedagógica del docente como tutor no es sencilla; en ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del(la) alumno(a), en otros momentos

intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso, inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

La ayuda pedagógica, según Onrubia (1993), es eficaz cuando el docente toma en cuenta los conocimientos previos del alumno; cuando provoca en él desafíos y retos que cuestionan y modifican dicho conocimiento. La meta final del docente es la de incrementar la competencia, comprensión y la actuación autónoma del alumno.

#### **7. Los nuevos roles didácticos del profesor universitario de trasmisor a mediador del aprendizaje.**

Actualmente se plantea la necesidad de mejorar la calidad de la educación; por ello se hace necesario revisar y replantear los roles didácticos del profesor universitario de trasmisor, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje. Su función no se puede reducir a la simple transmisión de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje; él se constituye en organizador y mediador en el encuentro del(la) alumno(a) con el conocimiento.

Dicha mediación puede caracterizarse según Gimeneo Sacristán, 1988 así:

“El profesor es mediador entre el alumno y la cultura, a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna el currículum en general, al conocimiento que

transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, en las actividades hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende”. (Págs. 32-34).

Se puede decir, entonces, que los conocimientos adquiridos a través de la formación profesional y las experiencias continuas en el aula (rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, evaluación, etc.) configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor.

El docente no puede unificar el mismo tipo de ayuda ni intervenir, de manera homogénea, con todos sus alumnos. Su tarea es diversificada y plástica; acompañada por la reflexión constante sobre lo que ocurre en el aula.

Otro rol del docente es el de asesor; él trata de crear un ambiente en el que:

“los estudiantes puedan enfrentarse con sus propios sentimientos y explorarlos sin miedo, aprender a arreglárselas, más eficazmente, en cuanto a la toma de decisiones y examinar sus valores y objetivos en peligro de ser juzgados”. (Bishetzer, 1972, p. 103).

El propósito de la asesoría en el ámbito educativo se centra en propiciar en la relación docente-alumno las condiciones para un cambio positivo y por propia voluntad

en el alumno.

La participación del docente en el proceso de asesoría tiene sus límites; él no debe sobrepasar la frontera del marco institucional educativo ni involucrarse, de manera personal, en la problemática del alumno.

En el proceso de asesoría que establece el profesor con sus alumnos para lograr la interacción, se toma en cuenta la comunicación, emocionalidad y formación.

La asesoría aporta actitudes y valores en la formación del alumno, aspectos que sólo se aprenden a través de la interacción entre el profesor y el alumno.

“La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de los alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”. (Onrubia, 1993).

Otros autores como Gil, Carrascosa y Furió (1991) proponen que la actividad docente debe plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente.

Según el enfoque constructivista, la función del docente no puede enfocarse en el plano individual, sino en un trabajo colectivo.

El propósito de la intervención educativa es la de convertir a los alumnos en aprendices exitosos, pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje.

Uno de los roles más importantes del docente es el de favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas, a través de situaciones de experiencia interpersonal institucional.

Las estrategias pasan del control del docente al(la) alumno(a) por las influencias sociales, desarrollo del(la) alumno(a), dominio del conocimiento, etc. Es así como se puede valorar el potencial del alumno a través de la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo posee un límite inferior que lo logra el alumno cuando trabaja independientemente o sin ayuda, mientras que el límite superior lo accede el alumno con la ayuda del docente.

Se hace necesario que el docente se habilite en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, instrucción, motivacionales, manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias individuales de los alumnos y al contexto de clase. El aprendizaje no se promueve por una vía única; por eso es necesario que el docente reflexione sobre el contexto y las características de la clase para que pueda decidir qué es conveniente hacer en cada caso.

De acuerdo con Coll (1990): “el profesor debe graduar la dificultad de las tareas y proporcionar al alumno el apoyo necesario para afrontarlas”. Esto significa que la interacción educativa requiere que docentes y discentes gestionen, de manera conjunta, la enseñanza y aprendizaje en un proceso de participación guiada. (p. 450).

Según Ragoff (1984) el proceso de participación guiada del profesor se da a través de cinco principios que caracterizan las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Ellos son:

- “1. Proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
  2. Ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad.
  3. El control y responsabilidad se traspasa de manera progresiva del profesor hacia el alumno.
  4. Intervención activa del docente y discente.
  5. Interacción entre docente-alumno, alumno-alumno”.
- (p. 82).

Al docente se le debe ofrecer una formación que incluya fundamentos conceptuales, reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivo. Los ejes que conformarían la formación docente que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y permanencia de lo aprendido son:

- ※ La adquisición, profundización de un marco teórico conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la

adquisición de aprendizajes significativos.

- ✖ Reflexión crítica sobre la práctica docente a nivel de organización, escolar y curricular, como en el contexto del aula.
- ✖ Permitir al docente una intervención directa sobre los procesos educativos.

La formación del docente debe abarcar los planes: conceptuales, reflexivos y prácticos.

En el enfoque constructivista, el proceso de formación del profesional de la educación toma como punto de partida el pensamiento didáctico del profesor sobre la problemática generada en la práctica misma de la docencia. Este proceso es fructífero cuando es colectivo, es decir, que involucra equipos de trabajo o claustro de profesores y asesores psicopedagógicos, especialistas en contenidos, etc., que asumen esta tarea como un trabajo cooperativo de innovación, investigación y formación permanente.

En opinión Gil y Coll (1993), sólo de esta manera pueden superarse las limitaciones de la enseñanza de “sentido común” y del pensamiento docente espontáneo que potencien una reflexión colectiva y un trabajo colaborativo.

El diálogo entre el docente y el(la) alumno(a) es básico para un aprendizaje práctico-reflexivo.

La calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción, a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr esto, se requiere motivar al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza recíproca, dinámica y autorreguladora.

En opinión de Osorio (1995):

“La práctica reflexiva debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica, propia de nuestro campo, con una ética transformadora que promueva más autonomía y libertades creadoras en los mismos educadores”. (pág. 39).

Los procesos de formación docente deben abarcar los planos conceptuales, reflexivos y prácticos, orientándose a la generación de un conocimiento didáctico integrador y a la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional.



**CAPÍTULO TERCERO**  
**DIRECCIONES METODOLÓGICAS**

### **1. Alcance, cobertura o delimitación del estudio.**

El estudio busca, mediante un cuestionario, obtener información del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, sede de Penonomé.

### **2. Formulación de la hipótesis de investigación.**

La hipótesis se plantea en los siguientes términos: La práctica pedagógica del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación se caracteriza por el empleo de estrategias didácticas, de medios y recursos tecnológicos, de una percepción valorativa identificada en la concepción didáctica constructivista y de un proceso de actualización y mejoramiento de su didáctica.

### **3. Definición operacional de variables.**

Por la naturaleza descriptiva de la investigación, se busca caracterizar la práctica pedagógica de los profesores en relación con la concepción didáctica.

- ※ Variable 1 = Empleo de estrategias didácticas identificadas con la concepción constructivista.
- ※ Variable 2 = Medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción

constructivista.

- ※ Variable 3 = Percepción valorativa de la práctica pedagógica.
- ※ Variable 4 = Actualización y mejoramiento en didáctica.

### **3.1. Variable No. 1: Empleo de estrategias didácticas identificadas con la concepción constructivista.**

Los indicadores que permiten medir esta variable son:

- ※ Las estrategias de enseñanza utilizadas centradas en la comunicación verbal del profesor.
- ※ Las estrategias de enseñanza centradas en el uso de medios didácticos utilizados.
- ※ La secuencia didáctica que emplea en su práctica pedagógica.
- ※ Las estrategias de aprendizaje que utiliza cuando trabaja contenidos de orden conceptual.
- ※ Las estrategias de aprendizaje que utiliza cuando trabaja contenidos de orden procedimental.
- ※ Limitaciones que ha tenido en el empleo de estrategias didácticas.

**3.2. Variable No. 2: Empleo de medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción constructivista.**

Los indicadores que favorecen medir esta variable son:

- ✖ Medios y recursos más empleados en la enseñanza.

**3.3. Variable No. 3: Percepción valorativa de la práctica pedagógica.**

Los indicadores que miden esta variable son:

- ✖ Las evoluciones que está experimentando la práctica pedagógica.
- ✖ ¿Cómo considera las estrategias didácticas que emplea en la práctica pedagógica?

**3.4. Variable No. 4: Actualización y mejoramiento en didáctica.**

Los indicadores que miden esta variable son:

- ✖ Si ha recibido capacitación una vez contratado por la universidad.
- ✖ ¿Por qué vía ha obtenido capacitación en didáctica?
- ✖ ¿Dentro de qué perspectiva didáctica ha recibido capacitación?

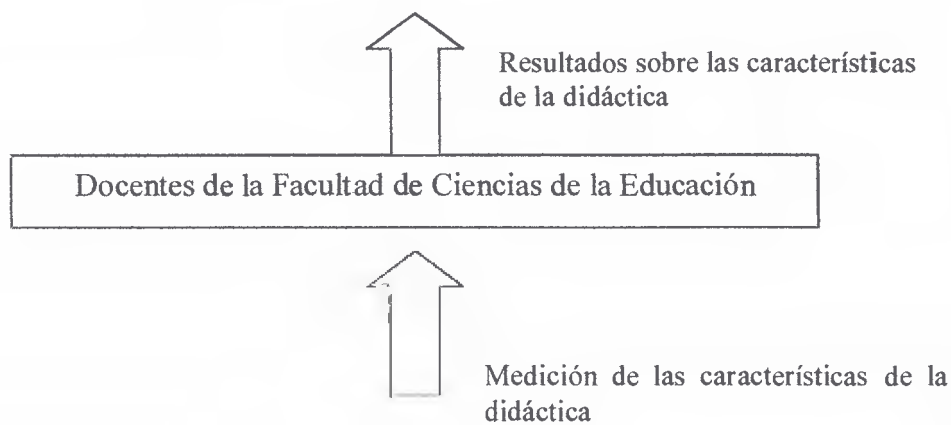
- ✖ Áreas en que ha recibido capacitación didáctica.
- ✖ Si la capacitación ha generado un cambio en su desempeño didáctico.

#### 4. Tipo y diseño de la investigación.

La investigación que se desarrolla se define como de tipo transeccional o transversal, donde se recolectan datos en un solo momento en el tiempo, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Se trata de un estudio de tipo descriptivo.

Se define así, porque el interés es conocer las características de la práctica pedagógica en el presente.

Este tipo de investigación tiene un modelo estructural que puede representarse de la siguiente forma:



## **5. Sujetos: Población y muestra.**

La población objeto de estudio la integran todos los docentes que laboran en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Sede de Penonomé que laboran durante el año académico 2002 y que hacen un total de 18 docentes.

Este profesorado está conformado por docentes tiempo completo, tiempo parcial, eventuales y adjuntos, y profesores asistentes.

## **6. Instrumentos, materiales y equipo.**

El instrumento empleado para la recolección de la información es un cuestionario preparado basando en los indicadores, señalados en la definición operacional de las variables.

La primera dimensión: Capacitación en didáctica del nivel superior, recoge información sobre capacitación recibida en didáctica, qué tipo de orientación teórica tenía la capacitación y en qué áreas específicas de la didáctica se ha recibido esa capacitación.

La segunda dimensión: La práctica pedagógica universitaria, orientada a recabar información sobre qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje utiliza, relacionadas

con la comunicación verbal, con el uso de medios y qué momentos incluyen las secuencias didácticas empleadas.

La cuarta dimensión: Limitaciones en el empleo de estrategias didácticas; orientadas a captar información sobre dificultades en el empleo de estrategias didácticas.

La quinta dimensión: Valoración de la práctica pedagógica, que recoge información sobre qué evoluciones ha tenido la práctica pedagógica, y con qué concepción didáctica se identifica la práctica pedagógica.

La sexta dimensión: Generalidades, recoge información sobre: años de servicio, preparación profesional y especialidad que atiende en la Facultad.

El cuestionario, una vez construido, se sometió a validación, mediante el juicio de expertos. En este caso, con especialistas en didáctica. Esto facilitó los ajustes al mismo.

En cuanto a materiales, por el tamaño reducido de la muestra se procedió a la tabulación y resumen manual de los resultados, utilizándose únicamente herramientas computarizadas para la elaboración de cuadros y gráficas.

## **7. Procedimiento.**

Para el desarrollo de esta investigación el planeamiento, ejecución y control constituyen las etapas más importantes que conducen a tomar las mejores alternativas.

El proceso de planificación indica los pasos requeridos desde la elección del problema hasta el diseño metodológico que ha de desarrollarse.

Luego de la aplicación del cuestionario, se procedió a la evaluación donde se analiza e interpreta la información recogida, para finalmente dar a conocer las conclusiones, así como las recomendaciones con base en la información proporcionada por el instrumento.



**CAPÍTULO CUARTO**  
**ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **1. Antecedentes del desarrollo de la encuesta.**

La encuesta que se desarrolla para esta investigación servirá de base para la recopilación de información sobre didáctica universitaria; la información suministrada por cada encuestado permitirá obtener información pertinente para concluir la tesis de grado como parte del Programa de Maestría que se desarrolla en la Universidad de Panamá.

Para la aplicación de la encuesta se invitó a docentes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Coclé; para que, participaren con sus ideas y contribuyeran al proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en la unidad académica bajo estudio.

Dentro de este marco se procede a la evaluación estadística la cual debe proyectar los indicadores precisos y aptos para el análisis de las estrategias en materia de la didáctica universitaria.

### **2. Objetivo del análisis estadístico de la encuesta.**

Evaluar los aspectos más importantes de la encuesta para obtener resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación, de acuerdo a los términos de referencias establecidos en el marco metodológico, para desarrollar una propuesta estratégica que

sirva de base para elevar el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje a los discentes de la Facultad de Educación.

Definir la metodología de evaluación para la investigación educativa dentro del contexto del análisis de resultados estadísticos y que la misma esté en concordancia con las condiciones reales que sirven de marco al desarrollo de una didáctica pedagógica para la integración de un proceso de enseñanza – aprendizaje que contribuya a perfeccionar la educación de los discentes del nivel superior que exige la globalización en materia de educación.

Presentar a las Autoridades Universitarias una investigación con datos estadísticos que evidencien el status de la situación didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá Sede de Coclé.

3. Diseño del método de análisis de resultado de la encuesta.

**DIAGRAMA No. 1**  
**DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL**  
**ANÁLISIS DE LA ENCUESTA**



*Fuente: Diagrama elaborado por la autora.*

#### 4. Dimensión en capacitación en didáctica del nivel superior.

La *Dimensión “Capacitación en didáctica del nivel superior”* se centra en el análisis investigativo relacionado con los diferentes tipos de capacitación que se desarrollan en la docencia del ámbito superior.

En dicha dimensión se analizan nuevos conceptos globales de la capacitación didáctica que surge producto del desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje; y que en los últimos años tiene gran relevancia, producto de nuevas metodologías vitales para el desarrollo de una educación sostenible y de calidad que exigen las nuevas organizaciones educativas.

Hay que destacar que la *Dimensión* relacionada con la capacitación en didáctica del nivel superior tiene como objetivo, medir los cambios cualitativos y cuantitativos en la docencia del nivel superior; esta debe buscar, a través del presente estudio, cual sería la estrategia a futuro que se tiene que implementar para garantizar una docencia acorde con las nuevas tendencias globales de la educación.

Los *cuadros No. 1 y 2* muestran una tendencia de tipo mediano de docentes que han recibido capacitación con un **67.0%**; es decir, existe un **33.0%** de docentes que forman parte de la Universidad de Panamá y no han recibido

ningún tipo de capacitación.

**CUADRO No. 1**  
**CAPACITACIÓN RECIBIDA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN**  
**SUPERIOR DESPUÉS DE HABER SIDO CONTRATADO POR LA**  
**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

ÍTEMS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Si he recibido	18	67.0
No he recibido	9	33.0
Total ...	27	100.0

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

**CUADRO No. 2**  
**CAPACITACIÓN RECIBIDA EN DIDÁCTICA DEL NIVEL SUPERIOR**

ÍTEMS	CAPACITACIÓN RECIBIDA	
	CANTIDAD	PORCENTAJE
- La Universidad	11	40.7
- Universidad y Facultad	7	25.9
- Otras	4	14.8

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

De los docentes que recibieron capacitación el **40.7%** la tomó en la Universidad, el **25.9%** la realizó en la Universidad y Facultad y un **14.8%** fueron realizadas en otras instituciones educativas fuera de la Universidad. Entre las instituciones educativas que los docentes realizaron sus capacitaciones están la UNIEDPA, ULACIT, LATINA y el

ICASE. (*Cuadros No. 1 y 2*).

La orientación teórica que ha guiado a la capacitación didáctica se fundamentó en la perspectiva constructivista con un **63.0%** seguida de la perspectiva tradicional y conductista con un **7.4%** cada una. (*Cuadros No. 3 y 4*).

**CUADRO No. 3**  
**ORIENTACIÓN TEÓRICA BASADA EN LA CAPACITACIÓN DIDÁCTICA**  
**DEL NIVEL SUPERIOR**

ÍTEMS	CANTIDAD	PORCENTAJE
- Perspectiva Tradicional	2	7.4
- Perspectiva Conductista	2	7.4
- Perspectiva Constructivista	17	63.0

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

Estos datos reflejan claramente que los docentes encuestados de los que recibieron capacitación (**18** docentes) **17 (94.4%)**, tienen como perspectiva de capacitación y actualización las tendencias generadas por el constructivismo; y un **22.2%** de los **18** docentes colocan como segunda opción la capacitación de corte tradicional y conductista. (*Cuadro No. 3 y 4*).

El comportamiento de los docentes encuestados con respecto a las áreas específicas de capacitación en didáctica tienen como percepción que el uso de las

tecnologías de la información y comunicación (Tic) en las estrategias de enseñanza es la más importante con un **55.6%**, seguida de la estrategia de aprendizaje que fue penalizada con un **51.9%**. El uso de tecnologías tuvo una mediana aceptación con un **44.4%**. (*Cuadro No. 4*).

**CUADRO No. 4**  
**ÁREAS ESPECÍFICAS EN QUE LOS DOCENTES ENCUESTADOS**  
**RECIBIERON CAPACITACIÓN EN DIDÁCTICA DEL NIVEL SUPERIOR**

ÁREAS ESPECÍFICAS DE CAPACITACIÓN EN DIDÁCTICA	CANTIDAD	PORCENTAJE
- Estrategias de enseñanza	15	55.6
- Estrategias de aprendizaje	14	51.9
- Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic).	18	66.7
- Otros	3	11.1

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

El área de la Información y Comunicación (Tic) no tuvo una gran aceptabilidad entre los docentes encuestados (**22.2%**); en el renglón de otros los docentes manifestaron otro tipo de áreas específicas de capacitación en didáctica como fue la estrategia para evaluar, ésta representó un **11.1%**. (*Cuadro No. 4*).

Hay que resaltar que las áreas con mayor frecuencia de aceptación, en el escogimiento de alternativas múltiples resultó, la estrategia de aprendizaje y las



tecnologías de información y comunicación (Tic).

Consideramos que esta tendencia se debe a que el área de información y comunicación incorpora nuevos componentes a la estrategia de aprendizaje, lo que significa que la información y la comunicación, a través de la utilización de nuevas tecnologías cambian los esquemas didácticos del profesorado.

La evaluación de la capacitación recibida según los docentes generó un cambio significativo en el desempeño didáctico por parte de los docentes en un **55.6%** como mucho y **14.8%** medianamente.

**CUADRO No. 5**  
**CAMBIOS SIGNIFICATIVOS QUE GENERA LA CAPACITACIÓN RECIBIDA**  
**EN EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL NIVEL SUPERIOR**

<b>DESEMPEÑO DIDÁCTICO</b>	<b>RESPUESTA DE LOS DOCENTES</b>	
	<b>CANTIDAD</b>	<b>PORCENTAJE</b>
- Mucho	15	55.6
- Medianamente	4	14.8
- Poco	8	29.6
<b>Total ...</b>	<b>27</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

Hay que resaltar que **8 (29.6%)** docentes, de los **27** encuestados no contestaron,

lo que significa que el proceso de capacitación mantiene ciertas debilidades que tienen que subsanarse, para que el mismo cumpla integralmente con las nuevas directrices de la educación superior.

#### **5. Dimensión de la práctica pedagógica universitaria.**

Los ítems que integran la “*Dimensión de la práctica pedagógica universitaria*” se centran en el análisis de poder interpretar las diferentes estrategias que utiliza el docente en el nivel superior y como estos contribuyen al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La Dimensión busca también evaluar nuevos componentes que surgen producto del desarrollo de la educación superior y que son vitales para un proceso y una enseñanza educativa acorde con las exigencias de organismos nacionales e internacionales.

Por ejemplo los ítems evalúan diferentes tecnologías que surgen del proceso de globalización económica y que están íntimamente relacionadas con la educación del nivel superior, tales como el uso de computadoras y la generación de textos y módulos de instrucción para el desarrollo de los discentes.

Los cuadros No. 6 y 7 muestran que los docentes utilizan como estrategia de enseñanza verbal en la práctica pedagógica la alternativa *casi siempre*, en las exposiciones con apoyo de recursos audiovisuales (59.3%), la exposición dialogada (55.6%), la exposición dialogada a partir del conocimiento previo (51.9%) y la exposición problemática (55.6%).

**CUADRO No. 6**  
**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL**  
**DEL PROFESOR UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL**  
**SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad)*				
	1	2	3	4	5
- Exposición Magistral.	1	6	18	-	2
- Exposición con apoyo de recursos audiovisuales.	-	-	7	16	4
- Exposición dialogada.	-	1	1	15	10
- Exposición dialogada a partir del conocimiento previo.	-	-	3	14	10
- Exposición problemática.	1	1	6	15	4
- Conversatorio con debate mediano.	-	1	10	10	6
- Conversatorio heurístico.	-	-	6	10	11

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

\* 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

**CUADRO No. 7**  
**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL**  
**DEL PROFESOR UTILIZADOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL**  
**SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>†</sup>				
	1	2	3	4	5
- Exposición Magistral.	3.7	22.2	66.7	-	7.4
- Exposición con apoyo de recursos audiovisuales.	-	-	25.9	59.3	14.8
- Exposición dialogada.	-	3.7	3.7	55.6	37.0
- Exposición dialogada a partir del conocimiento previo.	-	-	11.1	51.9	37.0
- Exposición problemática.	3.7	3.7	22.2	55.6	14.8
- Conversatorio con debate mediano.	-	3.7	37.0	37.0	22.3
- Conversatorio heurístico.	-	-	22.2	37.0	40.7

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

Hay que destacar que con las nuevas metodologías de comunicación verbal dentro del contexto de la práctica pedagógica el docente ha cambiado su estrategia; es decir la práctica pedagógica en las condiciones actuales da mayor ponderación a la participación del discente. Por ejemplo siempre se utiliza el conversatorio heurístico y la exposición dialogada a partir del conocimiento previo en un **40.7%** y **37.0%**, respectivamente.

Todos los aspectos enunciados en la dimensión de la práctica pedagógica son importantes; ya que al analizar integralmente la dimensión, relacionada con la

<sup>†</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

capacitación didáctica de los cursos obtenidos por los docentes, sirven de base para aplicar científicamente las estrategias de enseñanza que se desarrollan actualmente; pues bien, la interacción discente – docente a desplazado la educación bancaria aplicada en las décadas 60 –70 y la conductista que tuvo mucha fuerza en las décadas 80 - 90.

Sobre el particular, llama la atención el ítem **Exposición Magistral** el cual fue penalizado en la alternativa a veces en un 66.7%; esto significa que los docentes universitarios encuestados han cambiado la práctica de exposición magistral por otras alternativas más democráticas y acorde con las nuevas corrientes que exige la educación global.

Lo cierto es que cada vez más, las nuevas estrategias se enfocan hacia una dinámica más humana en donde el discente tiene una mayor participación la construcción del conocimiento.

Los **cuadros 8 y 9** revelan una tendencia marcada en la estrategia de enseñanza basada en la utilización de guías de estudio y aprendizaje y la utilización de resolución de problemas en la alternativa casi siempre con un 59.3% cada una.

**CUADRO No. 8**  
**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL USO DE MEDIOS**  
**DIDÁCTICOS QUE UTILIZA MÁS EL DOCENTE EN LA PRÁCTICA**  
**PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad) <sup>‡</sup>				
	1	2	3	4	5
- Guía de estudio y aprendizaje.	-	1	4	16	6
- Módulo de aprendizaje de auto instrucción.	1	5	9	7	5
- Textos instruccionales.	2	4	7	9	5
- CD – ROM.	13	11	1	1	1
- Organizadores previos (dibujos, esquemas).	2	5	5	10	5
- Pistas o claves tipográficas en textos.	1	4	8	10	4
- Demostraciones.	1	-	6	12	8
- Talleres instructivos.	1	-	4	15	7
- Resolución de problemas.	1	1	4	16	5
- Estudios de casos.	1	3	5	13	5

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

Por otra parte tienen un alto grado de aceptación los talleres instructivos, seguido de los estudios de casos y las demostraciones con un 55.6%, 48.2% y 44.5% respectivamente dentro de la alternativa *casi siempre*.

<sup>‡</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

**CUADRO No. 9**  
**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL USO DE MEDIOS**  
**DIDÁCTICOS QUE UTILIZA MÁS EL DOCENTE EN LA PRÁCTICA**  
**PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>8</sup>				
	1	2	3	4	5
- Guía de estudio y aprendizaje.	-	3.7	14.8	59.3	22.2
- Módulo de aprendizaje de auto instrucción.	3.7	18.5	33.3	26.0	18.5
- Textos instruccionales.	7.4	14.8	25.9	33.4	18.5
- CD – ROM.	48.2	40.7	3.7	3.7	3.7
- Organizadores previos (dibujos, esquemas).	7.4	18.5	18.5	37.1	18.5
- Pistas o claves tipográficas en textos.	3.7	14.8	29.6	37.1	14.8
- Demostraciones.	3.7	-	22.2	44.5	29.6
- Talleres instructivos.	3.7	-	14.8	55.6	25.9
- Resolución de problemas.	3.7	3.7	14.8	59.3	18.5
- Estudio de casos.	3.7	11.1	18.5	48.2	18.5

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

Del análisis anterior queda evidenciado que la estrategia de enseñanza centrada en el uso de medios didácticos que utiliza el docente en la práctica pedagógica carece de tecnologías de informática como los CD – ROM, ya que un porcentaje considerable de docentes (48.2%), prefirieron la alternativa nunca, es decir, no utilizan en la práctica pedagógica este tipo de tecnologías.

<sup>8</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

Por su parte el nuevo modelo de estrategia de enseñanza centrada en el uso de medios didácticos que utiliza el docente en la práctica pedagógica, tiene una tendencia intrascendente hacia la utilización de demostraciones (29.6%), talleres instructivos (25.9%) y las guías de estudio y aprendizaje (22.2%).

Es verdaderamente sorprendente como estos resultados confirman prácticas negativas, en la poca utilización de medios didácticos modernos, que se adaptan a las exigencias de los procesos metodológicos de enseñanza – aprendizaje y que contribuyan al fortalecimiento de una educación holística.

**CUADRO No. 10**  
**SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EL DOCENTE EN SU PRÁCTICA**  
**PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR**

SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad)**				
	1	2	3	4	5
➤ Exposición – trabajo individual – trabajo, trabajo en grupo – debate en grupo grande.	-	3	5	8	11
➤ Exposición – trabajo individual con el contenido – integración grupal – discusión final.	-	-	4	10	13
➤ Profesor (a) presenta situación problema – trabajo grupal para encontrar respuestas – elaboración de conclusiones individualmente – profesor replantea principio o reglas.	-	-	8	16	3
➤ Profesor presenta un tema – Diálogo profesor alumno para provocar dudas y cuestionar – Discusión en grupo – Profesor establece relaciones, principios, conceptos.	-	-	6	10	11
➤ Profesor expone – Estudio individual en el texto o material fotocopiado – Discusión en grupo grande.	-	3	4	14	6

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

\*\* 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)



**CUADRO No. 11**  
**SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EL DOCENTE EN SU PRÁCTICA**  
**PEDAGÓGICA EN EL NIVEL SUPERIOR**

SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>††</sup>				
	1	2	3	4	5
➤ Exposición – trabajo individual – trabajo en grupo – debate en grupo grande.	-	11.1	18.5	29.6	40.8
➤ Exposición – trabajo individual con el contenido – integración grupal – discusión final.	-	-	14.8	37.0	48.2
➤ Profesor (a) presenta situación problema – trabajo grupal para encontrar respuestas – elaboración de conclusiones individualmente – profesor replantea principio o reglas.	-	-	29.6	59.3	11.1
➤ Profesor presenta un tema – Diálogo profesor alumno para provocar dudas y cuestionar – Discusión en grupo – Profesor establece relaciones, principios, conceptos.	-	-	22.2	37.0	40.8
➤ Profesor expone – Estudio individual en el texto o material fotocopiado – Discusión en grupo grande.	-	11.1	14.8	51.9	22.2

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

La secuencia didáctica que emplea el docente en su práctica pedagógica se centra con mayor énfasis en la *“Exposición – trabajo individual con el contenido – integración grupal – discusión final”*, esta representó un 48.2% de respuestas de aceptación de la alternativa siempre; mientras que *“Exposición – trabajo individual – trabajo en grupo – debate en grupo grande”* y *“Profesor presenta un tema - Diálogo profesor alumno para provocar dudas y cuestionar – Discusión en grupo – Profesor*

<sup>††</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

*establece relaciones, principios, conceptos”* van seguida con un **40.8%** cada una. *(Cuadros 10 y 11).*

Es incuestionable para la docencia que la participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe integrar la participación docente – discente, para el caso del análisis de esta investigación queda claro que la secuencia didáctica es bien utilizada por la planta docente encuestada.

No obstante, se puede apreciar la preferencia por la secuencia basada en el planteamiento **piagetano** que señala que el aprendizaje es individual, es decir ocurre primero en el individuo y luego se socializa.

Basándose en lo dicho, se puede indicar, que las prácticas modernas buscan nuevas alternativas de equidad entre el docente y el discente, con el fin de implementar un sistema de enseñanza – aprendizaje que permita contribuir en el desarrollo integral del educando en el nivel superior.

No es fácil abordar la temática estratégica de aprendizaje utilizada cuando se trabaja con contenidos de orden conceptual, ahora bien, como se puede observar en los **cuadros estadísticos 12 y 13** se percibe que la lectura crítica y constructiva es la más utilizada en las estrategias de aprendizaje con una penalización del **48.2%** de los docentes encuestados, seguida de la utilización de mapas conceptuales con un **44.5%**.

**CUADRO No. 12**  
**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA**  
**CON CONTENIDOS DE ORDEN CONCEPTUAL DEL NIVEL SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ORDEN CONCEPTUAL	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad) <sup>**</sup>				
	1	2	3	4	5
- Lectura crítica y constructiva.	-	-	3	11	13
- Resúmenes.	1	1	9	10	6
- Estrategias de apoyo: subrayar, tomar notas, relectura.	2	3	2	13	7
- Mapas conceptuales.	-	-	7	8	12
- Parafraseo.	1	3	12	6	5
- Clasificar información.	-	2	11	10	4
- Cuestionario.	1	6	7	8	5
- Memorización de contenidos.	6	11	8	-	2
- Elaboración conceptual.	-	-	9	10	8

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

**CUADRO No. 13**  
**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA**  
**CON CONTENIDOS DE ORDEN CONCEPTUAL EN EL NIVEL SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ORDEN CONCEPTUAL	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>**</sup>				
	1	2	3	4	5
- Lectura crítica y constructiva.	-	-	11.1	40.7	48.2
- Resúmenes.	3.7	3.7	33.3	37.0	22.2
- Estrategias de apoyo: subrayar, tomar notas, relectura.	7.4	11.1	7.4	48.2	25.9
- Mapas conceptuales.	-	-	25.9	29.6	44.5
- Parafraseo.	3.7	11.1	44.5	22.2	18.5
- Clasificar información.	-	7.4	40.7	37.1	14.8
- Cuestionario.	3.7	22.2	25.9	29.7	18.5
- Memorización de contenidos.	22.2	40.7	29.7	-	7.4
- Elaboración conceptual.	-	-	33.3	37.1	29.6

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

<sup>\*\*</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre).

<sup>\*\*</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre).

Por la lentitud de los procesos educativos y la falta de apoyo económico para contar con la tecnología de punta específica que permita una calidad de aprendizaje científica, los docentes han tenido que soslayar estas alternativas por aquellas centradas en el texto.

Urge reformular las estrategias de orden conceptual, para incorporar nuevas opciones que permitan dinamizar el proceso de enseñanza – aprendizaje y que estas generen el debate profundo y no oculten o invisibilicen la información respecto al aprendizaje científico.

A través de los datos ofrecidos, se puede colegir que si bien existe una clara tendencia al cambio estratégico en cuanto a la utilización de contenidos, es valioso indicar también, que subsisten viejas estructuras que frenan el desarrollo educativo del nivel superior y que hay que modernizar y adaptarlas a los nuevos cambios; por ejemplo: los resúmenes, cuestionarios y memorización de contenidos que todavía se siguen utilizando con altos porcentajes. (Cuadros 12 y 13).

Un aspecto que resalta en la estrategia de aprendizaje es lo relativo a la utilización de la “*memorización de los contenidos*” marcada en la alternativa raramente con un 40.7% por los docentes encuestados.

Respecto a las sugerencias para valorar el sistema de aprendizaje científico

podemos expresar que los docentes deben juzgar lo que hacen, influir en alternativas adecuadas de trabajo que permitan organizar y conocer en que momento deben aplicar las estrategias de orden conceptual para la búsqueda de la excelencia de quienes instruyen; además de compartir el trabajo con otros docentes y otros miembros para que de esa forma lo valoren mejor.

Si bien existen estrategias de procedimientos que regulan ciertos métodos de organización a lo interno del aprendizaje, la interpretación está sujeta a los puntos de vista de quienes educan; por ejemplo un **55.6%** de los encuestados indicaron como alternativa **casi siempre** las opciones investigación bibliográfica y laboratorio.

Por otro lado, se carece, a la vez de alternativas que permitan la construcción de textos; ya que ha sido indicada con porcentajes sumamente bajos en comparación con las otras estrategias de aprendizaje. (Cuadro 14 y 15).

Las corrientes modernas en investigaciones educativas indican que debe existir correlación en las estrategias de orden procedimental, para que ellas interactúen ante el sistema desde distintos ángulos. Vale la pena resaltar que la encuesta refleja dicho comportamiento. (Cuadro 14 y 15).

**CUADRO No. 14**  
**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA**  
**CON CONTENIDOS DE ORDEN PROCEDIMENTAL EN EL NIVEL SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ORDEN PROCEDIMENTAL	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad) <sup>***</sup>				
	1	2	3	4	5
- Laboratorio.	-	1	1	15	10
- Estudio de casos.	2	1	8	11	5
- Resolución de Problemas.	-	-	7	13	7
- Construcción de textos.	3	4	9	8	3
- Investigación bibliográfica.	-	-	5	15	7
- Investigación de campo.	1	1	7	11	7
- Elaborar procedimiento.	2	1	9	10	5
- Otro.	-	-	-	-	1

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

**CUADRO No. 15**  
**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA**  
**CON CONTENIDOS DE ORDEN PROCEDIMENTAL EN EL NIVEL SUPERIOR**

ESTRATEGIAS DE ORDEN PROCEDIMENTAL	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>†††</sup>				
	1	2	3	4	5
- Laboratorio.	-	3.7	3.7	55.6	37.0
- Estudio de casos.	7.5	3.7	29.6	40.7	18.5
- Resolución de Problemas.	-	-	25.9	48.2	25.9
- Construcción de textos.	11.1	14.8	33.4	29.6	11.1
- Investigación bibliográfica.	-	-	18.5	55.6	25.9
- Investigación de campo.	3.7	3.7	25.9	40.8	25.9
- Elaborar procedimiento.	7.4	3.7	33.3	37.1	18.5
- Otro.	-	-	-	-	3.7

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

\*\*\* 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

††† 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

## 6. Dimensión medios y recursos empleados.

La Dimensión “*Medios y Recursos Empleados*” tiene como objetivo resaltar en la investigación los recursos que utilizan los docentes universitarios en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La Dimensión contribuye a medir y valorar la importancia de la aplicación y uso de cada uno de estos medios y recursos para la enseñanza del proceso educativo del nivel superior.

Actualmente fluyen tendencias y teorías modernas que giran alrededor de esta tecnología educativa, vital para el desarrollo y comprensión del acto educativo en el nivel superior; esto nos indica que evaluar estas herramientas de apoyo en éste tema de investigación sustenta las bases para implementar las futuras estrategias educativas.

**CUADRO No. 16**  
**MEDIOS Y RECURSOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DEL NIVEL SUPERIOR**

MEDIOS Y RECURSOS	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad) <sup>***</sup>				
	1	2	3	4	5
- Retroproyector.	-	-	3	13	11
- Rotafolio.	7	6	6	6	2
- Tablero.	-	-	4	9	14
- Datashow.	16	6	3	2	-
- Textos.	1	-	4	9	13
- Internet.	6	6	6	6	3
- Videos.	3	9	6	7	2
- Software.	14	5	6	2	-
- Otros.	2	-	2	3	1

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

<sup>\*\*\*</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

**CUADRO No. 17**  
**MEDIOS Y RECURSOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA**

MEDIOS Y RECURSOS	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>§§§</sup>				
	1	2	3	4	5
- Retroproyector.	-	-	11.1	48.2	40.7
- Rotafolio.	25.9	22.2	22.2	22.2	7.5
- Tablero.	-	-	14.8	33.3	51.9
- Data show.	59.3	22.2	11.1	7.4	-
- Textos.	3.7	-	14.8	33.3	48.2
- Internet.	22.2	22.2	22.2	22.2	11.2
- Videos.	11.1	33.3	22.2	25.9	7.5
- Software.	51.9	18.5	22.2	7.4	-
- Otros.	7.4	-	27.4	11.1	3.7

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

Como se puede observar, en los cuadros estadísticos No. 16, 17 los medios y recursos empleados en la enseñanza el tablero, los textos y el retroproyector son los más utilizados con **51.9%**, **48.2%** y **40.7%** respectivamente en la alternativa **siempre**.

Los medios y recursos empleados en la enseñanza que no son utilizados con periodicidad están los Software (**51.9%**) y el Data Show (**59.3%**), estos caen en la alternativa de **nunca**.

<sup>§§§</sup> 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)



Hay que destacar que la tecnología de punta que se evaluó en la encuesta, en el corto plazo no se está implementando por los docentes en el proceso educativo. Este aspecto frena el desarrollo de nuevos conocimientos; ya que la tendencia regional y mundial en materia educativa es incorporar tecnologías que busquen el conocimiento con mayor rapidez debido a que estos cambian cada segundo.

Es importante resaltar que si la educación panameña del nivel superior no se adapta a los cambios tecnológicos con la rapidez de los cambios globales, los discentes no tendrán los conocimientos oportunos para generar tomas de decisiones eficientes y efectivas.

#### **7. Dimensión limitaciones en el empleo de estrategias didácticas.**

La investigación a través de la dimensión limitaciones en el empleo de estrategias didácticas busca determinar cuales son las causas que frenan el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta dimensión debe aportar a la investigación datos estadísticos que revelen las fortalezas y debilidades del empleo de la didáctica en el acto docente; es decir, cuales son las limitaciones que enfrenta el docente de la educación superior en la praxis, y que estas sirvan de fundamento para el desarrollo de una propuesta que involucre componentes relacionados con tecnologías de punta que se adapten a la realidad

educativa panameña del nivel universitario que se apliquen para un aprendizaje científico, acorde con los nuevos cambios que exige la economía mundial en materia de educación.

**CUADRO No. 18**  
**LIMITACIONES EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

LIMITACIONES	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Cantidad) <sup>****</sup>				
	1	2	3	4	5
- Tamaño del grupo.	1	5	11	6	4
- Escasez de recursos y medios.	1	4	14	5	3
- Acceso a computadora e internet.	4	6	8	6	3
- Falta de dominio de tecnología educativa.	6	9	10	2	-
- Dominio limitado de estrategias didácticas constructivistas.	8	10	4	3	2
- Otros.	2	-	2	-	-

Fuente: Datos proporcionados por la encuesta.

**CUADRO No. 19**  
**LIMITACIONES EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

LIMITACIONES	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA (Porcentaje) <sup>****</sup>				
	1	2	3	4	5
- Tamaño del grupo.	3.7	18.5	40.7	22.2	14.9
- Escasez de recursos y medios.	3.7	14.8	51.9	18.5	11.1
- Acceso a computadora e internet.	14.8	22.2	29.7	22.2	11.1
- Falta de dominio de tecnología educativa.	22.2	33.3	37.1	7.4	-
- Dominio limitado de estrategias didácticas constructivistas.	29.6	37.1	14.8	11.1	7.4
- Otros.	7.4	-	7.4	-	-

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

\*\*\*\* 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

\*\*\*\* 1 (nunca) 2 (raramente) 3 (a veces) 4 (casi siempre) 5 (siempre)

No es fácil abordar la temática relacionada con las limitaciones en el empleo de las estrategias didácticas, fundamentalmente porque las estadísticas consultadas en la encuesta que se refleja en los **cuadros No. 18 y 19** reflejan un problema estructural en todo el sistema educativo del nivel superior específicamente en la Universidad de Panamá.

Los problemas estructurales que forman parte integral de las estrategias didácticas que se utilizan en la Universidad de Panamá están relacionadas con los tamaños de grupo, los encuestados manifiestan que existe un **62.9%** (*corresponde a las alternativas a veces y casi siempre*) de problema en ésta limitación, mientras que un **14.9%** manifiestan que siempre existen limitaciones.

En cuanto a la escasez de recursos y medios los encuestados exteriorizaron que existe un **70.4%** de limitaciones en el empleo de las estrategias didácticas, lo que da como resultado la problemática existente en el sistema educativo del nivel superior.

Otra limitación que resalta la encuesta y que es evidente que afecta el proceso de enseñanza – aprendizaje es la falta de dominio de la tecnología educativa. Un **44.5%** manifestó que a veces y casi siempre las estrategias didácticas relacionadas con la tecnología son utilizadas con poco dominio, consideramos que dicho aspecto se debe a la falta de comunicación existente en la Universidad de Panamá.

## 8. Dimensión valoración de la práctica universitaria.

La dimensión “**Valoración de la Práctica Universitaria**” dentro del contexto de la encuesta, tiene como objetivo en la investigación descubrir cual es el paradigma más importante que se desarrolla en el nivel superior por un lado, y por otro, la tendencia hacia el cambio cualitativo y cuantitativo de la educación en la Universidad de Panamá en materia de práctica pedagógica.

La encuesta examina con la inclusión de las concepciones clásicas, conductistas y constructivistas, que los docentes del nivel superior determinen las prácticas pedagógicas que utilizan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La información que surja de la encuesta, servirá de base, para la investigación en lo concerniente a la aplicación de propuestas trascendentales para una enseñanza del nivel superior que construya concepciones holísticas a la educación superior.

**CUADRO No. 20**  
**EVOLUCIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR**

EVOLUCIONES	CANTIDAD	PORCENTAJE
- Del paradigma clásico al conductual.	-	-
- Del conductista al constructivismo.	17	63.0
- Se mantiene entre el clásico y el conductista.	1	3.7
- Se mantiene entre el conductista y el constructivismo.	14	51.9

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

En cuanto a las concepciones que se identifican en la práctica pedagógica dentro del contexto de las estrategias didácticas del docente del nivel superior, existe una clara evidencia que la concepción conductista y constructivista juntas alcanzan un 70.4% de utilización. Esto significa que estas dos prácticas son usadas frecuentemente dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cabe destacar que la práctica puramente constructivista es utilizada por los docentes en un 22.2% contra un 3.7% de la puramente conductista. Estos datos evidencian que existe una débil tendencia hacia el cambio constructivista. (cuadro No. 21).

**CUADRO No. 21**  
**CONCEPCIONES QUE SE IDENTIFICAN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**  
**DENTRO DEL CONTEXTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL**  
**DOCENTE**

CONCEPCIÓN	CANTIDAD	PORCENTAJE
- Puramente constructivista.	6	22.2
- Clásico y constructivista.	-	-
- Conductista y constructivista.	19	70.4
- Puramente conductista.	1	3.7
- Otro.	2	7.4

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

Otro aspecto importante, es que los docentes dejaron de utilizar la concepción clásica y constructivista en su práctica pedagógica de forma cohesionada y fue

suplantada por la conductista y constructivista.

### 9. Generalidades de los docentes encuestados.

La encuesta a través del componente generalidades trata de buscar información sobre los aspectos generales del entrevistado. Esta información es valiosa para la investigación porque contribuirá a cruzar variables que sirvan de base para el análisis cualitativo y cuantitativo de la propuesta en materia de debilidades y fortalezas que surjan del proceso investigativo y que tiene que ver con la didáctica del proceso de aprendizaje.

El componente Generalidades tiene como objetivo averiguar la situación del personal dentro de la facultad, lo que ayudará a la toma de decisiones en materia de aplicación de una estrategia consecuente con la realidad de la Facultad.

**CUADRO No. 22**  
**AÑOS DE SERVICIO QUE DEDICA EL DOCENTE EN LA FACULTAD**

<b>AÑOS DE SERVICIO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>PORCENTAJE</b>
1 – 2	4	14.8
3 – 4	4	14.8
5 y más	19	70.4
Total ...	27	100.0

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

El docente encuestado en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá en un **70.4%** oscila entre 5 y más años de servicios, un **14.8%** en el rango de 1 y 2 años de servicios y un **14.8%** en el rango de 3 y 4 años de servicios.

Queda evidenciado en el **cuadro No. 22**, que existe en la Facultad de Educación un alto porcentaje de docentes con experiencia en la docencia del nivel superior, aspecto éste que debe servir de base para la aplicación estratégica de prácticas pedagógicas modernas que tiendan a elevar las actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Universidad.

**CUADRO No. 23**  
**TITULO MÁS ALTO OBTENIDO POR EL DOCENTE EN LA FACULTAD**

<b>TITULO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Licenciatura	1	3.7
Post Grado	10	37.0
Maestría	15	55.6
Doctorado	1	3.7
Total ...	27	100.0

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

La Facultad de Educación posee una planta docente diversificada; el **55.6%** tiene como título máximo la maestría, un **37%** cuenta con post – grado, mientras que solamente un **3.7%** de sus títulos son de licenciatura y doctorado respectivamente.

**CUADRO No. 24**  
**ESPECIALIDAD QUE ATIENDE EL DOCENTE EN LA FACULTAD**

ESPECIALIDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
- Area de Administración y Supervisión Educativa.	8	29.6
- Area de Currículum.	6	22.2
- Area de Desarrollo Educativo.	6	22.2
- Area de Evaluación e Investigación Educativa.	4	14.8
- Area de Metodología y Tecnología Educativa.	13	48.2
- Area de Psicopedagogía.	-	-
- Área de Orientación Educativa.	-	-

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

Las especialidades que atienden los docentes encuestados de la Facultad de educación, se concentran en el Área de **“Metodología y Tecnología Educativa”** con un **48.2%**, seguida del Área de **“Administración y Supervisión Educativa”** con un **29.6%**.

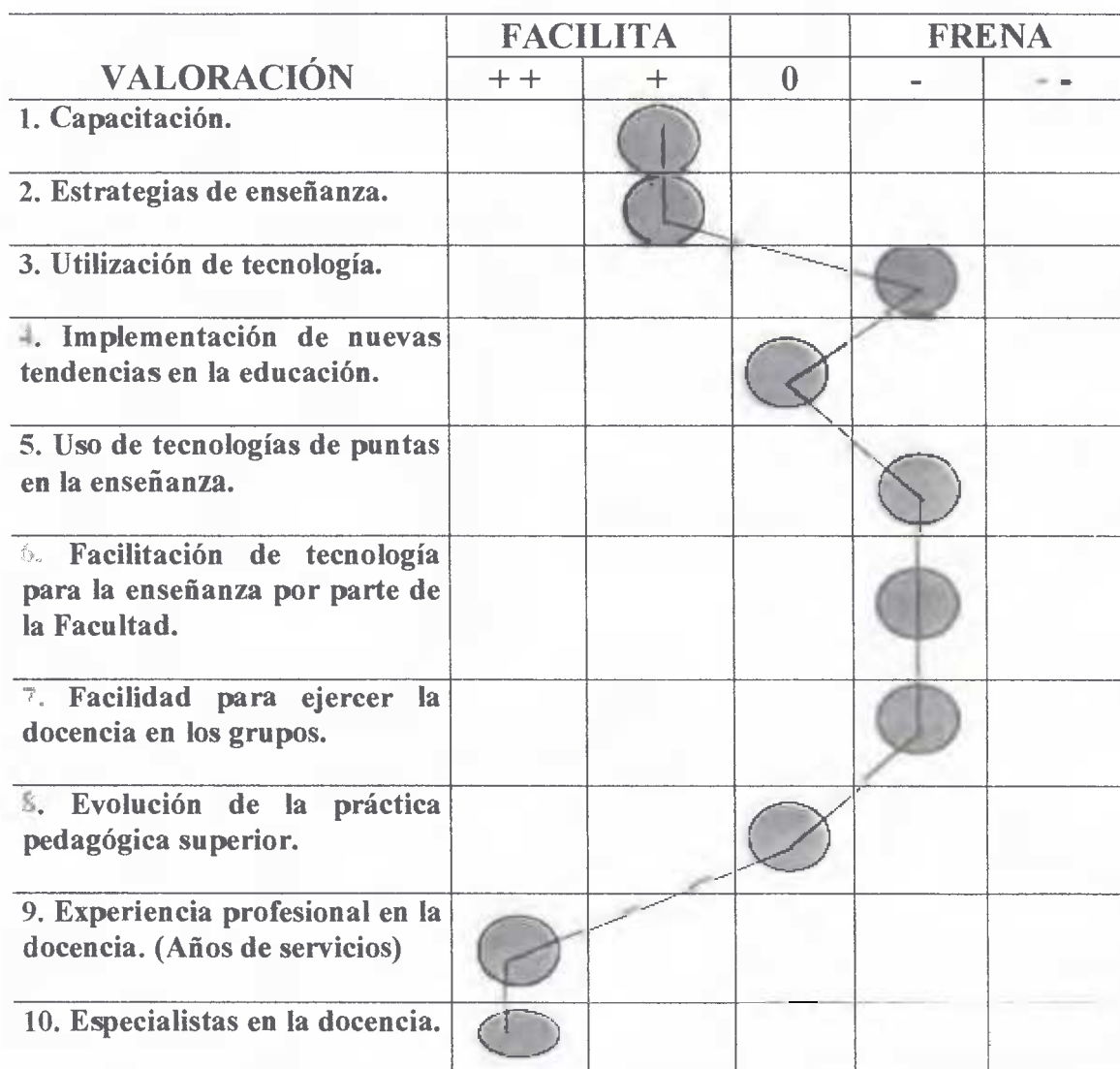
Las Áreas de **“Currículum”** y **“Desarrollo Educativo”** los docentes las atienden según su especialidad, en un **22.2%** cada una. El Área de **“Evaluación e Investigación Educativa”** mantiene una atención del **14.8%**.

Existen Áreas que no atienden los docentes de la Facultad de Educación, éstas son el Área de **“Psicopedagogía”** y **“Orientación Educativa”**.



**10. Valoración de los resultados estadísticos según la percepción del investigador.**

**DIAGRAMA No. 2**  
**VALORACIÓN DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DE LA ENCUESTA**  
**PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**



Fuente: Diagrama diseñado por la autora.

El **Diagrama No. 2** explica el comportamiento referente a la implementación de la práctica pedagógica en el nivel superior. El análisis del diagrama se centra en visualizar como se comporta el proceso de enseñanza – aprendizaje en cuanto a facilitación y limitación de las actividades desarrolladas. Para dicho análisis se tomaron en cuenta 10 ítems considerados los que mayor peso específico tiene dentro de la valoración por parte de la encuesta.

En los ítems de capacitación y estrategias de enseñanza, la práctica pedagógica desarrolló en la Facultad en alguna medida, la facilitación de algún tipo de desarrollo educativo.

Hay que destacar también, que la experiencia profesional en la docencia (años de servicio) y la cantidad de especialistas en la docencia, son factores que facilitaron con un alto grado el proceso de enseñanza – aprendizaje del nivel superior.

La utilización de tecnología, uso de tecnologías de punta en la enseñanza, facilitación de tecnología para la enseñanza por parte de la Facultad, facilidad para ejercer la docencia en los grupos y la práctica pedagógica limitó el proceso de enseñanza – aprendizaje en el desarrollo educativo.

La implementación de nuevas tendencias en la educación y la evolución de la práctica pedagógica superior no tuvieron un carácter facilitador, ni limitante, es decir,

su acción fue neutra en el proceso de la práctica pedagógica.

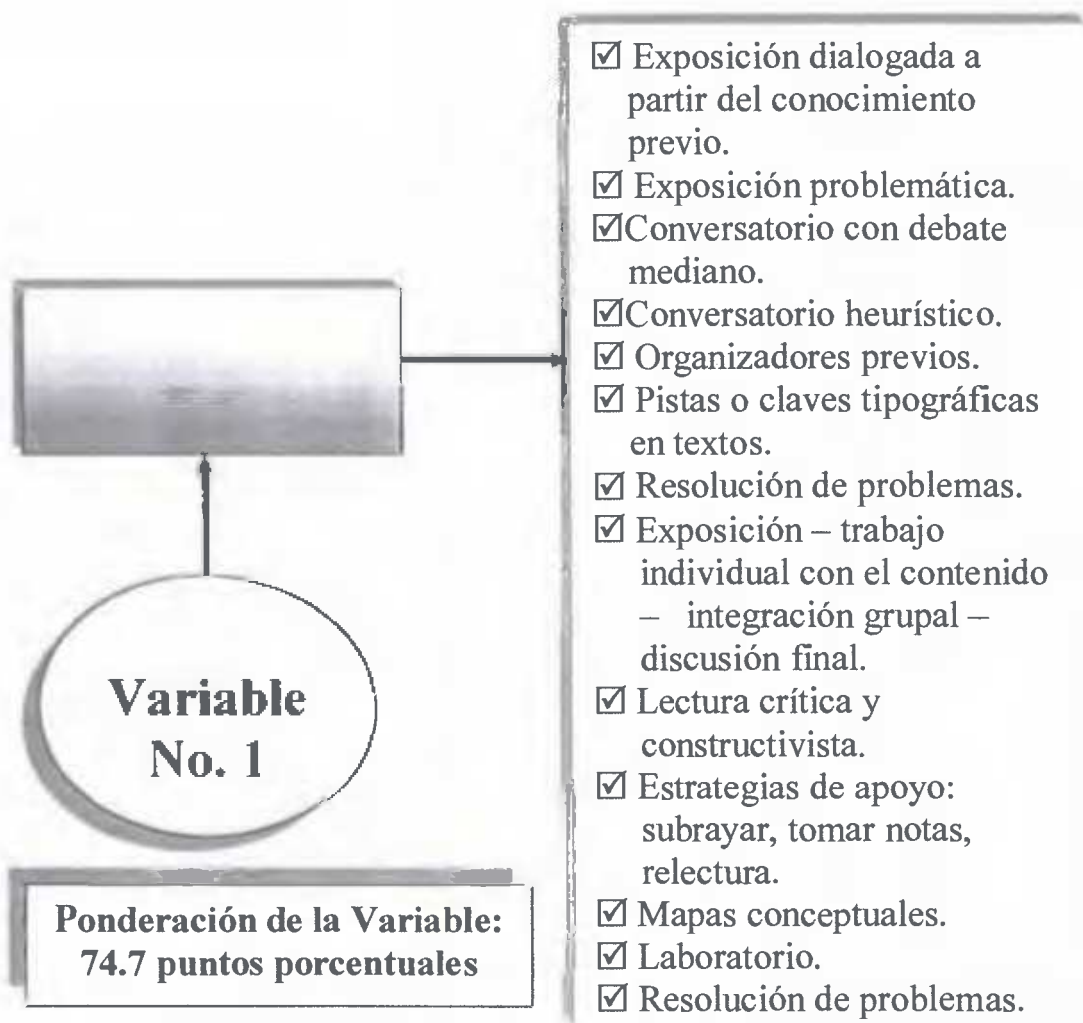
## **11. Comprobación de la hipótesis.**

El presente apartado lleva la intención de comprobar la hipótesis:

“La práctica pedagógica del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación se caracteriza por el empleo de estrategias didácticas, de medios y recursos tecnológicos, de una percepción teórica – valorativa identificada en la concepción didáctica constructivista y de un proceso de actualización y mejoramiento de su didáctica”

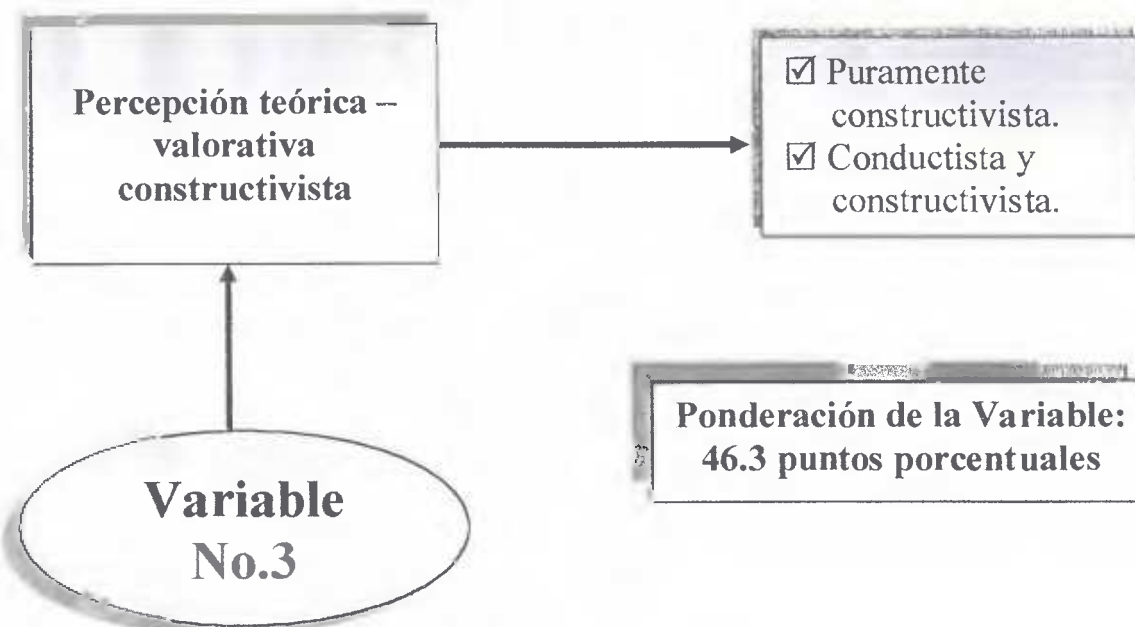
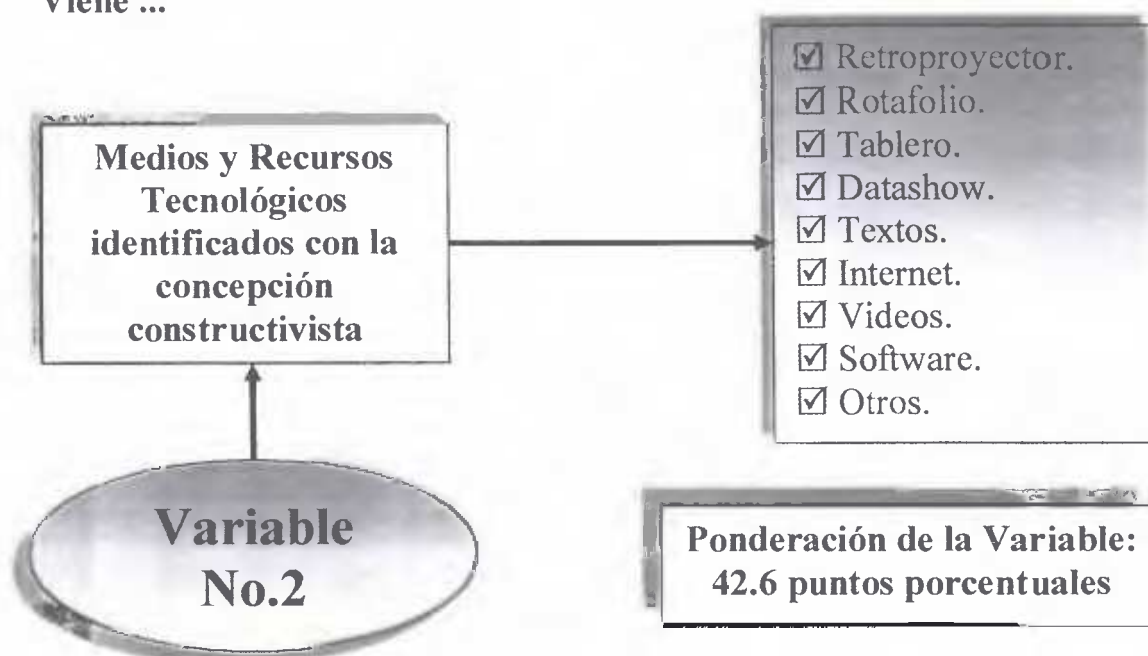
### **11.1. Clasificación de las preguntas de la encuesta para la comprobación de las principales variables de la hipótesis.**

**DIAGRAMA No. 3**  
**CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS**  
**UTILIZANDO LAS PREGUNTAS MÁS IMPORTANTES DE LA**  
**ENCUESTA**



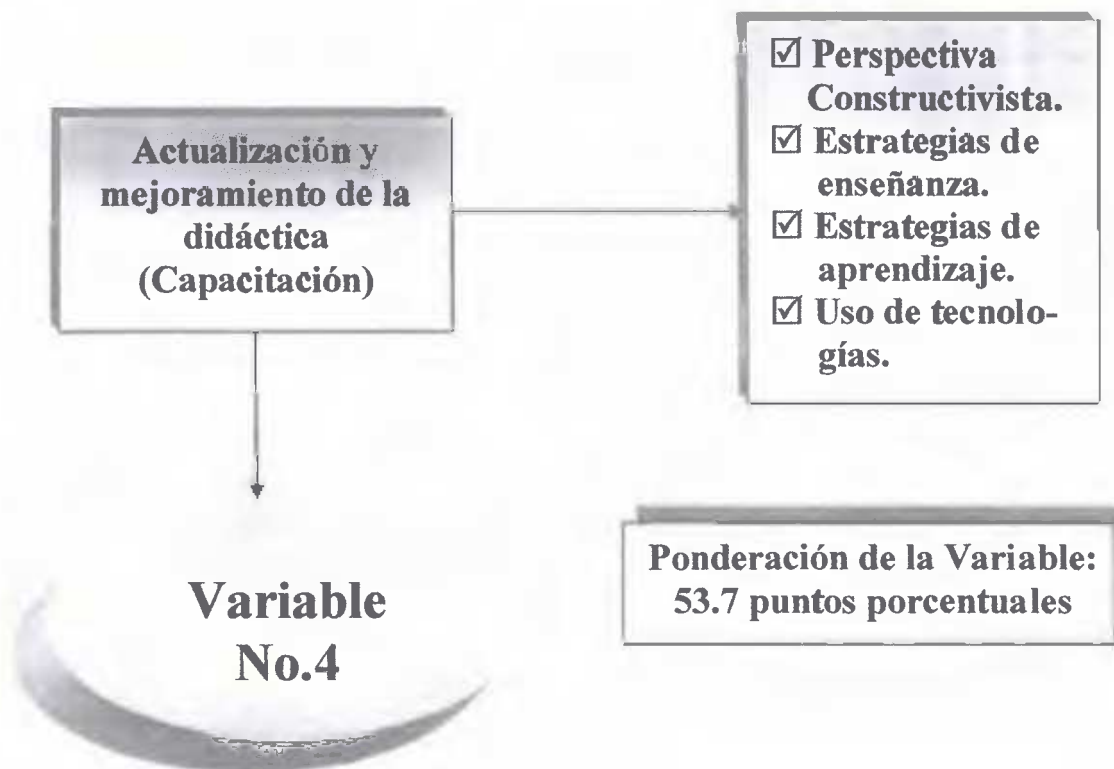
Continúa ...

Viene ...



Continúa ...

Viene ...



Fuente: Diagrama diseñado por la autora.

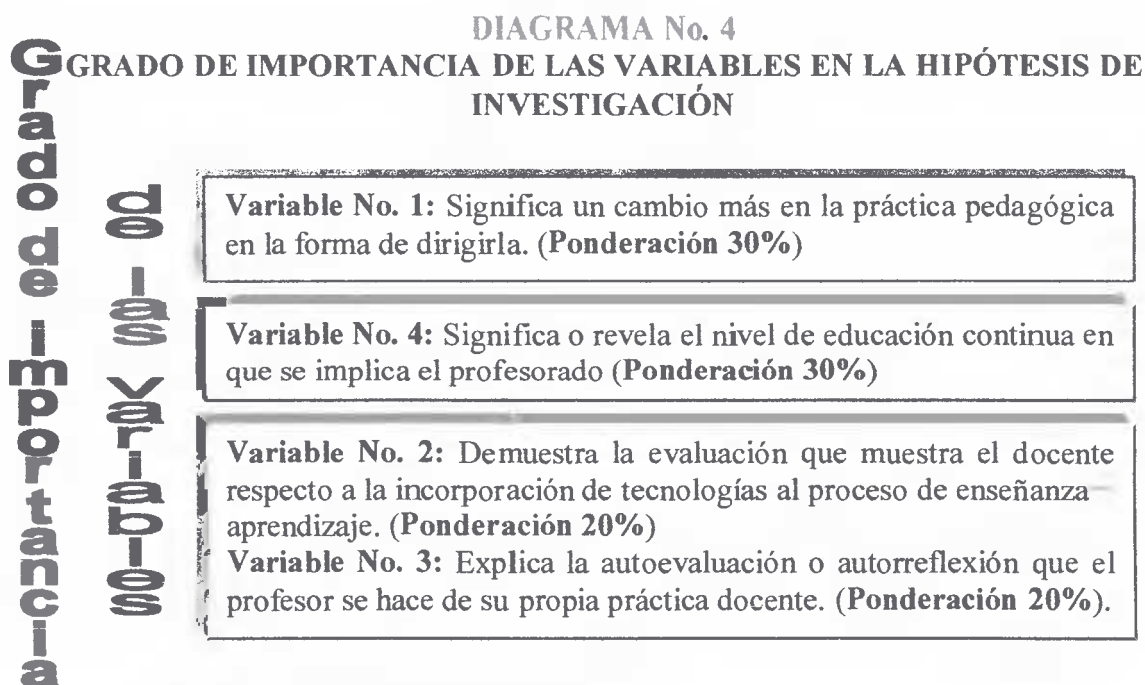
## 11.2. Metodología para el establecimiento de los criterios para la comprobación de la hipótesis.

La hipótesis que se enuncia en ésta investigación, es de tipo, descriptiva; la misma será evaluada tomando como base las cuatro variables clasificadas en la misma: Empleo de estrategias didácticas de tipo constructivista, Medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción constructivista, Percepción teórica – valorativa

constructivista y la Actualización y mejoramiento de la didáctica (**Capacitación**) y las preguntas de la encuesta que caen dentro del marco referencial de las variables.

### 11.3. Indicadores referenciales para la comprobación de la hipótesis.

La ponderación aplicada a las variables de la hipótesis se estableció tomando como base el grado de importancia de la variable en la hipótesis y de la variable en la Práctica Pedagógica. (Diagrama No. 4)



Fuente: Diagrama diseñado por la autora.

#### **11.4. Sistema de calificación para la comprobación de la hipótesis.**

Para el establecimiento del Sistema de Calificación en la comprobación de la hipótesis de investigación se utilizaron los parámetros que aparecen en el **Diagrama No. 5**. El establecimiento de las puntuaciones fue elegido tomando como base las alternativas de casi siempre y siempre; es decir las mejores alternativas en las respuestas que penalizaron los docentes encuestados.

Los parámetros se establecieron tomando en cuenta la diversidad de alternativas por preguntas establecidas en las diferentes dimensiones determinadas en la encuesta y la importancia de las variables en la hipótesis.



**DIAGRAMA No. 5**  
**SISTEMA DE CALIFICACIÓN PARA LA COMPROBACIÓN DE**  
**LA HIPÓTESIS DESCRIPTIVA DE INVESTIGACIÓN**



*Fuente: Diagrama diseñado por la autora.*

### 11.5. Matriz de comprobación de la hipótesis.

**CUADRO No. 25**  
**MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS**

<b>PREGUNTAS</b>	<b>VARIABLES DE LA HIPÓTESIS</b>				<b>TOTAL DE PUNTOS PORCENTUALES</b>
	<b>Empleo de estrategias didácticas de tipo constructivista (30%)</b>	<b>Medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción constructivista (20%)</b>	<b>Percepción teórica – valorativa constructivista (20%)</b>	<b>Actualización y mejoramiento de la didáctica (Capacitación) (30%)</b>	
<b>PUNTOS TOTALES PREGUNTAS: VARIABLE No.1</b>	<b>22.4</b>				<b>22.4</b>
<b>PUNTOS TOTALES PREGUNTAS: VARIABLE No. 2</b>		<b>8.52</b>			<b>8.52</b>
<b>PUNTOS TOTALES PREGUNTAS: VARIABLE No. 3</b>			<b>9.26</b>		<b>9.26</b>
<b>PUNTOS TOTALES PREGUNTAS: VARIABLE No. 3</b>				<b>16.1</b>	<b>16.1</b>
<b>TOTAL PUNTOS PORCENTUALES</b>					<b>56.3</b>

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

**CUADRO No. 26**  
**CALIFICACIÓN DE LAS VARIABLES PARA LA COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS**

ÍTEMS	VARIABLES DE LA HIPÓTESIS				CALIFICA- CIÓN
	Empleo de estrategias didácticas de tipo constructivista	Medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción constructivista	Percepción teórica – valorativa constructivista	Actualización y mejoramiento de la didáctica (Capacitación)	
PORCENTAJE	74.7	42.4	46.3	53.7	} 56.3
PUNTOS	22.4	8.52	9.26	16.1	
CALIFICACIÓN	Buena	Mala	Mala	Regular	

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

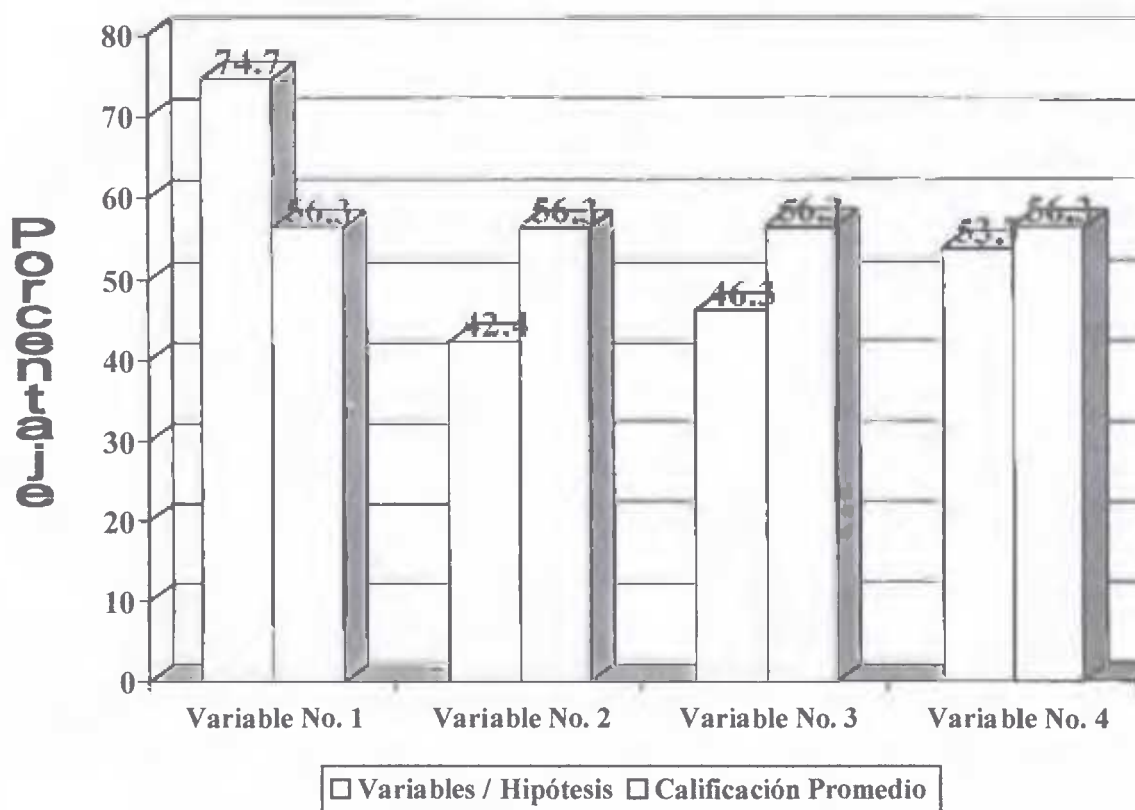
El nivel de calificación dado por los encuestados fue de **56.3%**, según el rango utilizado es considerado como **regular**.

Sin embargo las ponderaciones de cada variable de la hipótesis presentan diferencias que pueden ser consideradas como significativas. La variable: Empleo de estrategias didácticas de tipo constructivista representa el nivel más alto de calificación (**74.7%**) considerada como **buena**.

La variable Actualización y mejoramiento de la didáctica (Capacitación) fue evaluada por los docentes como **regular** **53.7%**.

Las variables Medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción constructivista y la Percepción teórica valorativa constructivista fueron evaluados, según la encuesta con 42.4% y 46.3% respectivamente, consideradas como mala. (Cuadro No. 26 y Gráfica No. 1)

**GRÁFICA No. 1**  
**COMPARACIÓN DE LAS DIFERENTES CALIFICACIONES DE**  
**LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS CON SU MEDIA**  
**(EN PORCENTAJE)**

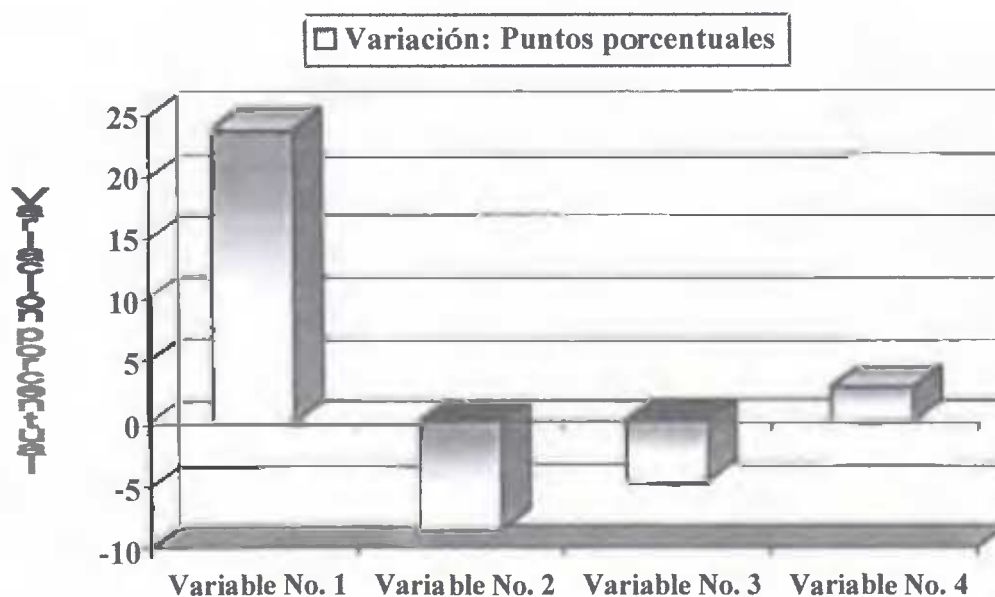


Fuente: Gráfica diseñada por la autora.

Las variables de la hipótesis analizadas e interpretadas permiten concluir que se acepta de forma parcial y moderada la hipótesis de investigación; aunque se necesita de una propuesta científica en las áreas de utilización de medios y recursos tecnológicos identificados con la concepción constructivista y en Percepción teórica – valorativa constructivista .

Hay que destacar también que la propuesta debe incluir de forma moderada una solución en la actualización y mejoramiento de la didáctica; ya que muestra porcentajes débiles según los docentes encuestados.

**GRÁFICA No. 2**  
**VARIACIÓN PORCENTUAL DE LAS PONDERACIONES DE CADA VARIABLE DE LA HIPÓTESIS CON EL MÍNIMO ACEPTABLE**

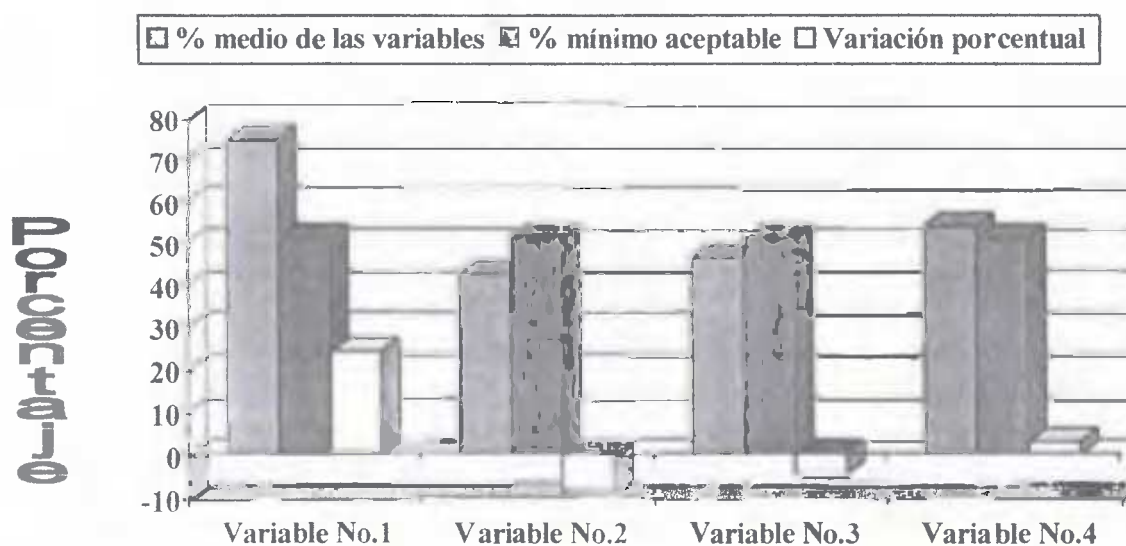


Variables de la Hipótesis

Fuente: Gráfica diseñada por la autora.

La **Gráfica No. 2** detalla también la existencia de grandes deficiencias en las variables 2 y 3 que componen la Hipótesis de investigación; ya que la variación de puntos porcentuales en dichas variables con respecto al mínimo aceptable que es de 50 puntos porcentuales considerado como regular es de  $-8.6\%$  y  $-4.7\%$  respectivamente. Queda evidenciado también que la Hipótesis en la variable No. 4 presenta una variación de puntos porcentuales de  $2.7\%$ , lo que significa que los docentes adolecen de una capacitación actualizada que esté a tono con una práctica pedagógica integrada a las nuevas tecnologías de punta que necesita la educación superior, específicamente en la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Coclé.

**GRÁFICA No. 3**  
**RELACIÓN ENTRE EL PORCENTAJE MEDIO DE LAS VARIABLES, EL MÍNIMO**  
**ACEPTABLE DE COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS Y LA VARIACIÓN**  
**PORCENTUAL**



Fuente: Gráfica diseñada por la autora.

Variables de la Hipótesis

Para concluir podemos señalar que la relación entre las variables 1 y 2 con respecto a la hipótesis de investigación es débil; ya que la práctica pedagógica en estas variables no permite un proceso de interacción en que se implican profesores y alumnos en el proceso de mediar, guiar y construir un aprendizaje científico que responda a las necesidades locales, regionales y globales de la educación contemporánea del nivel superior. (Gráfica No. 3) .

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **DISCUSIÓN**



## 1. Conclusiones.

1. A nivel de capacitación en didáctica del nivel superior, un término medio de docentes (67.0%) han recibido esta capacitación, procedente en su mayor parte de la propia Universidad de Panamá y específicamente de la Facultad de Educación.

La orientación teórica que ha guiado esta capacitación ha estado centrada mayoritariamente (63.0%) en la visión constructivista, paradigma que sustenta los cambios en las concepciones y en la práctica pedagógica actual.

2. Las áreas específicas de esta capacitación didáctica comprendió el campo de las estrategias de enseñanza (55.6%) y las estrategias de aprendizaje (51.9%). El área del uso de tecnologías de la información y la comunicación (tics) no tuvo una aceptación entre los profesores(as) encuestados.

Producto de esta capacitación recibida, el 55.6% de los profesores(as) señala que, la misma ha generado cambios significativos en el desempeño didáctico. Resulta de interés que el 29.6% contestó que muy poco; con la cual la capacitación no ha sido lo suficientemente consistente.

3. En cuanto al uso de las estrategias de enseñanza, centradas en la comunicación verbal del profesor se enfocan hacia una dinámica más humana, donde el estudiante tiene una mayor participación en la construcción del conocimiento. Así lo señalan cuando marcan la alternativa casi siempre en las exposiciones con apoyo de recursos audiovisuales (59.3%), exposición dialogada (55.6%),

exposición problemática (55.6%) y la exposición dialogada a partir del conocimiento previo (51.9%).

4. Referente al empleo de estrategias de enseñanza centradas en el uso de medios didácticos, hay una tendencia marcada por el uso de guías de estudio y de aprendizaje y las de resolución de problemas.

Se observa el poco empleo de otros medios didácticos más centrados en la tecnología, en las demostraciones, en los talleres y en las guías de estudio y aprendizaje.

5. La secuencia didáctica prevaleciente entre los docentes es aquella que parte de la explicación, lleva al trabajo individual y la discusión final o puesta en común. Esta secuencia parece ser utilizada siempre, según el 48.2% de los profesores(as). Similar aceptación alcanzaron las secuencias exposición-trabajo individual-trabajo en grupo-debate en grupo grande y el profesor expone-diálogo profesor-alumno-discusión en grupo- profesor establece relaciones, principios y conceptos.

Todo parece indicar que las secuencias didácticas empleadas favorecen una participación y producción equilibrada de docentes y alumnos.

6. El trabajo con contenidos de orden conceptual, privilegia el uso de estrategias de aprendizaje basadas en la lectura crítica y constructiva (48.2%), seguido de la utilización de los mapas conceptuales 44.5%. Se utilizan a veces, según lo señalan, las estrategias relacionadas con el parafraseo, clasificación de información, elaboraciones conceptuales.

Se evidencia la tendencia a diversificar poco el uso de estrategias de aprendizaje.

7. En la promoción de los aprendizajes de orden procedimental las estrategias de aprendizaje que marcaron la alternativa casi siempre fueron la investigación bibliográfica y los laboratorios con un 55.6%. aparecen como a veces empleados la construcción de textos, elaboración de procedimientos e investigaciones de campo.

Hay una manifiesta debilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje, con lo cual parece que las capacitaciones no han sido del todo efectivas.

8. El empleo de medios y recursos de enseñanza pone de relieve que se siguen utilizando los recursos tradicionales como el tablero (51.9%), no obstante los textos (48.8%) y el retroproyector (40.7%) son utilizados siempre, según manifiestan los(as) profesores(as).

La tecnología de punta, en este caso no son utilizadas por los docentes, así lo señalan en la alternativa nunca para los Software (51.9%) y el DataShow (59.3%). Esto puede tener su origen en la escasez de estos recursos tecnológicos en el entorno de trabajo del profesorado.

9. Las limitaciones en el empleo de estrategias didácticas, responden en gran medida a los problemas estructurales de la Universidad de Panamá: tamaños de los grupos (62.9%) y la escasez de recursos y medios (70.4%). Otra limitación interesante tiene que ver con la falta de conocimiento y dominio de la tecnología, de la comunicación y la información.

10. En cuanto a la percepción del cambio en los modelos didácticos de enseñar y de

aprender, el 70.4% de los profesores son de opinión que están en un proceso de transición entre los modelos conductistas hacia los constructivistas, con lo cual se confirma la existencia de un cambio en evolución.

11. En su mayoría (70.4%) el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Sede de Coclé, oscila entre 5 y más años de servicio; con lo cual hay una ganancia significativa en lo que a experiencia se refiere. A esto se agrega que el 55.6% tiene como título máximo la maestría y un 37% cuenta con una especialidad.
12. Se aprecia en su conjunto que la utilización de tecnologías en la enseñanza, su dotación por parte de la Facultad, y la facilidad para ejercer la docencia en los grupos, limitó el proceso de enseñanza, la experiencia profesional y la existencia de especialistas en docencia facilitan en alto grado el proceso de enseñanza y aprendizaje.
13. Las variables de la hipótesis analizadas e interpretadas permiten concluir que se acepta de forma parcial y moderada la hipótesis de investigación, pues las variables medios y recursos tecnológicos y la percepción teórica valorativa de la práctica pedagógica resultaron, según el nivel de calificación dado, como malas y la variable actualización y mejoramiento fue evaluada como regular. Sólo resultó aceptable la variable empleo de estrategias didácticas de tipo constructivista.

## **2. Recomendaciones.**

1. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Sede de Coclé debe continuar fortaleciendo los programas de educación continua orientados a actualizar y a capacitar a su profesorado, con miras a reforzar esta variable tan decisiva en la generación de mayores y mejores cuotas de rendimiento y calidad del trabajo docente y de la formación del estudiantado.
2. Específicamente, en cuanto al área de Didáctica, la Facultad debe estructurar, gestionar y desarrollar un programa de actualización y capacitación, concretamente en las sub-áreas que mostraron debilidad en su conocimiento y uso: el tema de la tecnología de la información y de la comunicación, en la construcción y uso de los textos con orientación cognitiva o instruccionales, la investigación bibliográfica, uso del video y del rotafolio.
3. Hay que continuar capacitando al profesorado en el conocimiento y uso diversificado de estrategias de aprendizaje, pues se comprobó la tendencia a concentrarse en el uso de unas más que otras, situación que puede tener su origen en la debilidad metodológica para utilizarlas adecuadamente.
4. La Facultad de Ciencias de la Educación, debe crear un programa de autogestión que le permita enriquecer el área de equipo y recursos didácticos, a fin de mejorar su disponibilidad e incrementar su uso de parte del profesorado y de los estudiantes.

Estas actividades de autogestión pueden encaminarse a ofrecer servicios

educativos de calidad a la comunidad en general y educativa en particular.

5. La Facultad de Ciencias de la Educación debe crear un sistema de educación continua que asuma las responsabilidades de programar, ejecutar y evaluar programas de actualización y perfeccionamiento, tanto a nivel interno de la Sede y la Facultad, como externamente en la comunidad educativa.

Estas actividades, pueden entre otras, concretarse en las áreas de Currículum, Didáctica y Tecnología Educativa, en evaluación y en Administración Escolar.

Igualmente, se pueden ofrecer asesorías técnicas al Ministerio de Educación en los procesos de cambio y transformación de la educación media que se adelantan.

Otra línea que puede organizarse para brindar servicios de atención a la comunidad es la de Psicopedagogía.

6. Crear espacios académicos que permitan al profesorado trabajar en equipo, hacer reflexiones sobre la práctica pedagógica, evaluar los procesos y los productos de la Facultad, con el propósito de cohesionar, consolidar y aprovechar al máximo los recursos existentes, en aras de propiciar un proceso de aprender-enseñar de calidad.
7. La Facultad de Ciencias de la Educación tiene que fomentar la cultura de la evaluación, para ello puede crear una comisión de evaluación institucional que elabore un programa de autoevaluación de las estructuras académicas, administrativas, de extensión y de investigación; con miras a fomentar políticas de mejoramiento e innovación curricular.

8. La Facultad de Ciencias de la Educación debe crear un programa de estímulos al personal docente que se esfuerza en su perfeccionamiento y en la calidad del trabajo que realiza en dicha Facultad. Con ello se eleva la autoestima y el interés por mejorar e innovar el trabajo que realiza.

### **3. Propuesta.**

#### **3.1. Aspectos generales.**

- ✧ Denominación: Programa de Actualización en Didáctica y Tecnología Educativa.
- ✧ Población: Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, Sede de Coclé.
- ✧ Duración: Área de Estrategias Didácticas: 40 horas cada módulo, de los cuales 15 horas son presenciales y 25 horas de estudio y trabajo independiente.  
Área de Tecnología Aplicada a la Enseñanza: 40 horas el primero módulo (15 horas presenciales y 25 horas de trabajo independiente). Los tres módulos restantes 55 horas, de las cuales 20 son presenciales y 30 son de trabajo individual.  
Duración total: 350 horas.
- ✧ Modalidad: Presencial y de estudio y trabajo individual.
- ✧ Costo: El costo total es de B/.440.00, correspondiente a cinco módulos de B/.40.00 y tres módulos de B/.80.00.
- ✧ Certificación y acreditación: Certificado de Perfeccionamiento en Didáctica y

Tecnología Educativa. Se reconoce un punto por cada uno de los módulos.

### **3.2. Antecedentes diagnósticos.**

Los resultados del estudio hecho sobre la didáctica que caracteriza la práctica pedagógica del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, pone de manifiesto que a pesar de haber recibido capacitaciones en este tema, persisten debilidades muy concretas como en el caso de la diversificación del empleo de estrategias de aprendizaje que refuercen más el desarrollo de capacidades de alto nivel y en el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.

### **3.3. Justificación.**

Los resultados de la investigación indican que, a pesar de las capacitaciones recibidas, aún el profesorado requiere reforzar áreas de la didáctica necesarias para el mejoramiento de su desempeño docente. Específicamente en lo que atañe al manejo adecuado y racional de las estrategias de aprendizaje, básicas para introducir a los estudiantes en procesos de construcción del conocimiento.

Igualmente la tendencia educativa actual le atribuye un papel decisivo a la capacitación del profesorado, como medio que conduce al mejoramiento de la calidad



de la enseñanza.

Con estas razones se hace imperativo estructura a lo interno de la Facultad, programas de educación permanente, que ofrezcan a los profesores alternativas de perfeccionamiento según sus necesidades de actualización y de desafío permanente al cambio.

### **3.4. Descripción del programa.**

Está estructurado en ocho módulos y se desarrolla bajo la modalidad que alterna las sesiones presenciales y de trabajo y estudio independiente.

Cada módulo se realiza siguiendo el modelo constructivista-dialéctico que incluye estrategias de revisión de los aprendizajes previos, de conflicto cognitivo, de exploración, descubrimiento y de actividad estructurante; con lo cual el participante dispone de guías de trabajo, de autoevaluación y de trabajos de aplicación. Es decir, no sólo desarrollan el saber, sino también el saber hacer; todo en un tiempo mayoritariamente de estudio y trabajo individual según las necesidades del participante.

### **3.5. Objetivos.**

#### **3.5.1. General.**

Fortalecer las habilidades didácticas orientadas a mejorar los procesos de aprender y de enseñar.

#### **3.5.2. Específicos.**

- ※ Analizar y aplicar los procedimientos para enriquecer los procesos de lectura, comprensión y elaboración de textos escritos.
- ※ Analizar el papel de las tecnologías en los procesos de enseñar y de aprender, ejercitando estrategias didácticas asistidas por ordenador.
- ※ Hacer reflexión crítica y valorativa sobre la práctica pedagógica a la luz de los nuevos roles que tiene que asumir el profesorado en el campo didáctico.

### **3.6. Principios en los que se sustenta la propuesta.**

La propuesta se sustenta en una serie de principios tanto del aprendizaje, de la didáctica, como de la evaluación de la siguiente manera:

- ※ El proceso de aprendizaje es continuo y progresivo, es inacabado y está en

constante evolución.

- ✖ Las experiencias y los conocimientos previos facilitan e inhiben la construcción de nuevos conocimientos.
- ✖ El aprendizaje significativo motiva nuevos aprendizajes, nuevos deseos de aprender.
- ✖ Cada cual construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirnos en esta tarea.
- ✖ Las estrategias didácticas deben provocar el conflicto cognitivo y promover la actividad mental compleja.
- ✖ Las estrategias didácticas deben propiciar una intensa actividad por parte del que aprende.

La finalidad de la evaluación es informar y hacer una valoración del proceso de aprendizaje con el objeto de ofrecer la propuesta educativa más adecuada.

### **3.7. Contenidos de la propuesta.**

#### **3.7.1. Estructura.**

La propuesta está conformada por dos unidades de aprendizaje, cada una la componen los módulos:

✱ Unidad No. 1. Estrategias Didácticas.

Módulo No. 1. Elaboración de monografía.

Módulo No. 2. Estrategias para la comprensión lectora.

Módulo No. 3. Estrategias didácticas para la construcción de textos cognitivos.

Módulo No. 4. Estrategias didácticas para la construcción de comunicaciones escritas.

✱ Unidad No. 2. Tecnología Aplicada a la Enseñanza.

Módulo No. 1. Las tecnologías de la información y la comunicación en Educación.

Módulo No. 2. Internet y Educación.

Módulo No. 3. Didácticas Especiales y Tecnologías de la información y la comunicación.

Módulo No. 4. El video educativo.

Esta unidad requiere de conocimiento y dominio del ordenador en los programas básicos.

### **3.7.2. Contenidos modulares.**

#### **UNIDAD No. 1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.**

##### **※ MÓDULO No. 1. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.**

La intención de este módulo es fortalecer y enriquecer las técnicas de lectura y comprensión.

El contenido de este módulo debe abarcar:

- ※ Técnicas de lectura.
- ※ Técnicas de extracción de ideas.

Las estrategias de aprendizaje de este módulo deben estar orientadas a los contextos prácticos.

##### **※ MÓDULO No. 2. ELABORACIÓN DE MONOGRAFÍAS.**

Este módulo se orienta a reforzar en la preparación de trabajos monográficos. Su contenido debe incluir:

- ※ Selección de un tema objeto de investigación bibliográfica.

- ✕ Identificación y fichaje de bibliografía: libros, revistas, publicaciones, referencias electrónicas.
- ✕ Elaboración de la estructura capitular: Temas generales y específicos.
- ✕ Lectura y elaboración de fichas de citas directas, resumen y parafraseo.
- ✕ Redacción del informe.

Su desarrollo debe orientarse a revisar el componente teórico brevemente, y situarse en el componente práctico.

### ✕ MÓDULO No. 3.        ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNICACIONES ESCRITAS.

Este módulo se dirige a enriquecer la habilidad para hacer comunicaciones escritas. Por esta razón el contenido debe comprender la siguiente temática:

- ✕ El informe.
- ✕ El R.A.E. (Resumen Analítico en Educación).
- ✕ El ensayo.
- ✕ Textos narrativos.
- ✕ Textos expositivos.
- ✕ Textos de secuencia.
- ✕ Textos comparativos-adversativos.
- ✕ Textos de problema-solución.

Su desarrollo debe tener un componente teórico para analizar procedimientos y la mayor parte debe incluir el componente práctico, es decir, elaborar cada uno de estos tipos de textos.

✧ MÓDULO No. 4. ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS COGNITIVOS.

Se dirige este módulo a apropiar a los participantes de las habilidades procedimentales para elaborar textos con orientación constructivista.

Concretamente los temas que corresponden a este módulo son:

- ✧ El modelo constructivista-dialéctico de la lectura y la escritura como procesos creativos. Procedimientos:
  - Marco de referencia. Aprendizajes previos.
  - Conflicto cognitivo.
  - Exploración y descubrimiento.
  - Actividad estructurante.
  - Aprendizaje significativo.
  - Construcción de un texto.

## UNIDAD No. 2: TECNOLOGÍA APLICADA A LA ENSEÑANZA.

### ※ MÓDULO No. 1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN.

Este módulo tiene la intención de situar a los participantes en el análisis teórico-reflexivo sobre el papel de las TICs en la educación y concretamente como herramienta de ayuda al proceso de aprender y de enseñar.

Su contenido es de orientación teórica e incluye los siguientes temas:

- ※ El papel de las TICs en la educación.
- ※ La informática como herramienta de trabajo del profesor.
- ※ La informática como recurso didáctico.
- ※ La informática como herramienta de comunicación y de acceso a la información.
- ※ La enseñanza asistida por ordenador.

### ※ MÓDULO No. 2. INTERNET Y EDUCACIÓN.

El propósito de este módulo es habilitar al docente en el manejo y uso del Internet como estrategia didáctica.



El contenido debe comprender la siguiente temática:

※ Los servicios de Internet. Conocimiento y uso.

- Correo electrónico.
- Talleres de anuncio.
- La Web.
- IRC. (Internet Relay Chat).
- FTP. (File Transfer Protocol).

※ Aplicaciones educativas de Internet. Conocimiento y uso.

- Comunicación interpersonal.
- Recogida de información.
- Búsqueda de información.
- Publicación electrónica.
- Auto – aprendizaje.

※ MÓDULO No. 3. DIDÁCTICAS ESPECIALES Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Este módulo pone en contacto al participante con materiales didácticos tecnológicos para enriquecer la didáctica del área humanística y científica. Por ello, su contenido abarca:

- ✖ La tecnología informática en las áreas de las humanidades y científicas:
  - Programas de ordenador para enseñar Español, Geografía e Historia.
  - Programas de ordenador para enseñar Ciencias Naturales y hacer Matemáticas.
  - Las humanidades y las ciencias en la red de Internet.
  - Libros interactivos, diccionarios y enciclopedias en CDROOM.

✖ MÓDULO No. 4. EL VIDEO EDUCATIVO.

Este módulo está orientado a conocer los usos del video en la enseñanza y a elaborar videos educativos. Por esto el contenido incluye:

- ✖ Valor y uso didáctico del video.
- ✖ Preparación y confección de videos educativos.

### 3.8. Costo aproximado.

		Costo Unitario	Costo Total
1.	Reclutamiento e inducción a especialista para preparar los módulos.....		B/.150.00
2.	Preparación de los módulos de aprendizaje.....	200	1,600.00
3.	Tiraje y edición (100 ejemplares de cada uno)...	6	4,800.00
4.	Capacitación del personal responsable de realizar el Programa.....		150.00
5.	Desarrollo del Programa (8 facilitadores).....	300	2,400.00
6.	Imprevisto (10%)... ..		910.00
		TOTAL	B/.10,010.00

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AYALA G., FRANCISCO. La función del profesor como asesor. 2da. Reimpresión. México: Editorial Trillas, 1999.
- ANDER EGG, EZEQUIEL. La planificación educativa. Argentina: Editorial Magisterio de la Plata, 1997.
- BATISTA, MANUEL. Métodos, técnicas y estrategias didácticas para mejorar la docencia en el nivel superior. Panamá: Universidad de Panamá, 2002.
- BERBAUM, DEAN. Aprendizaje y formación. México: Editorial Paidós, 1996.
- CARLES, MONEREO, CASTELLO MONSERRAT y OTROS. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España: Editorial GRAO, 1998.
- COLL, CÉSAR. ¿Qué es constructivismo? Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1997.
- DÍAZ, B.F. y G. HERNÁNDEZ. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial McGraw Hill, 1998.
- DÍAZ, JUAN y ADAIR MARTINS P. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. San José, Costa Rica, 1986.
- ESCAÑO, J. y M. DE LA SERNA. ¿Cómo se aprende y cómo se enseña? Barcelona, 1992.
- FLORES O., RAFAEL. Evaluación pedagógica y cognición. Colombia: Ed. Ltda., 1999.
- GONZÁLEZ, OLGA y MANUEL FLORES. El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. 2da. Reimpresión. México: Editorial Trillas, 1999.
- MOLINA, ZAIDA. Planeamiento didáctico: Fundamentos, principios, estrategias y procedimiento para su desarrollo. 4ta. Reimpresión. San José: EUNER C.R., 2000.
- NISBET, JOHN y JANET SHUCKSMITH. Estrategias de aprendizaje. México: Editorial Santillana, 1998.
- NOTORIA, ANTONIO. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Madrid: Editorial Narcea, S.A., 1996.

PANSZA, M. y E. PÉREZ. Fundamentación de la didáctica. México: Editorial Gernika, 1993.

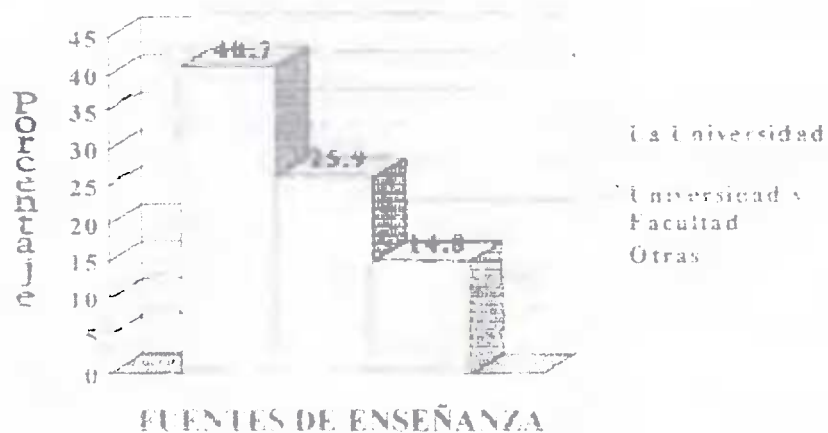
POZO, J.I. Estrategias de aprendizaje. Taller de estudios independientes. México: ILCE, 1994.

ZABALA V., ANTONI. La práctica educativa. ¿Cómo enseñar? 5ta. ed.; España: Editorial GRAO, 1999.

## **ANEXOS**



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

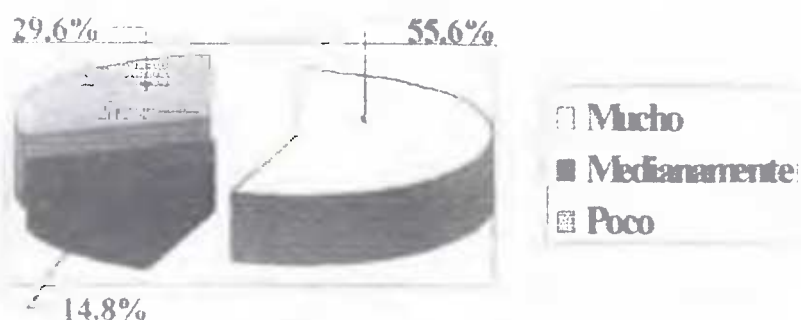




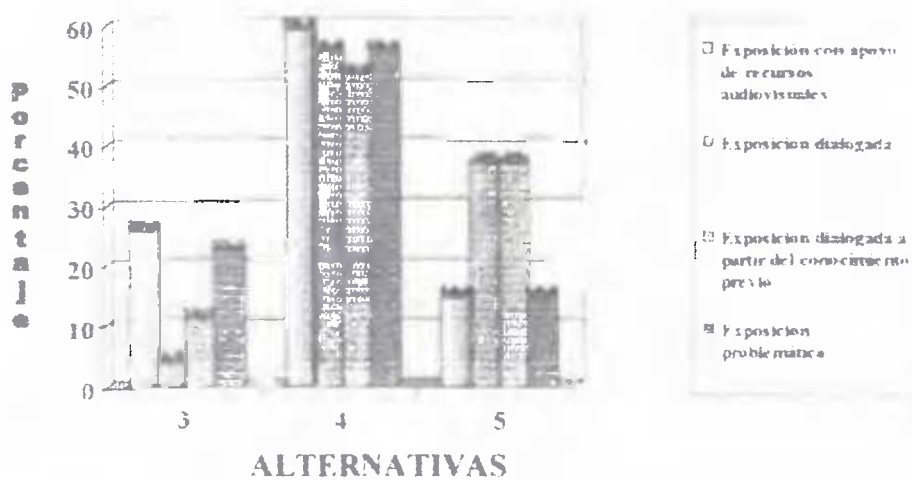
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

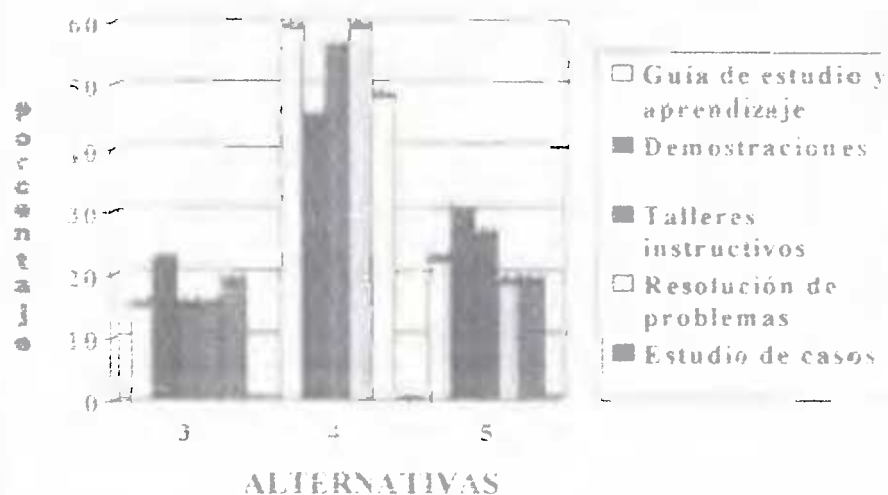


Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

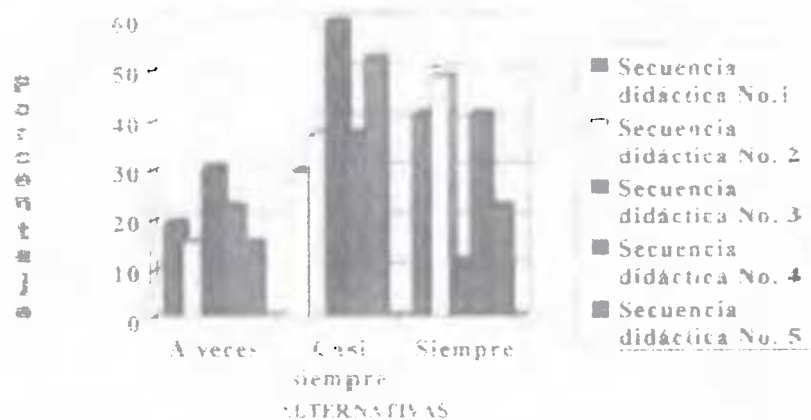


Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

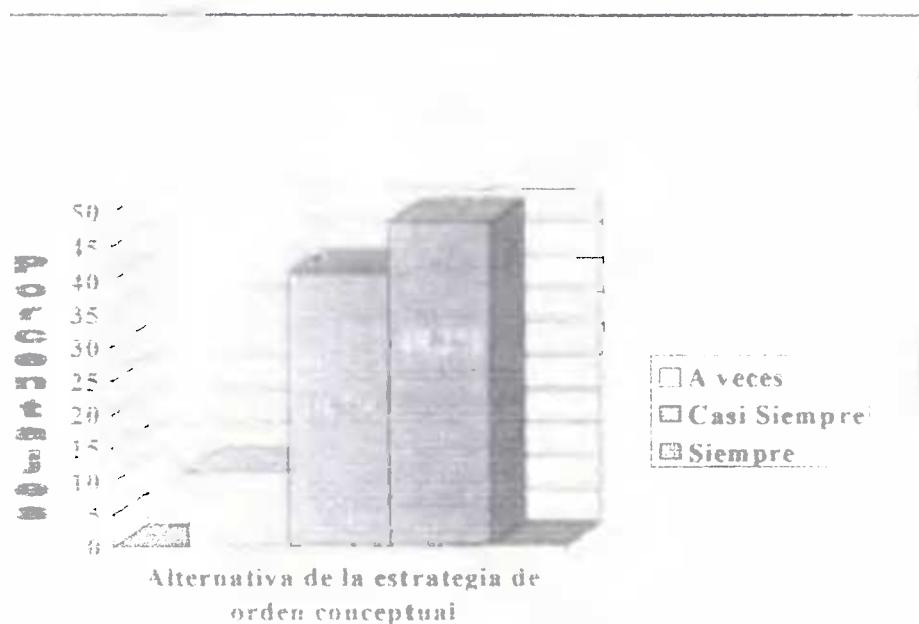
**Gráfica No. 7 PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LA PRACTICA PEDAGOGICA**



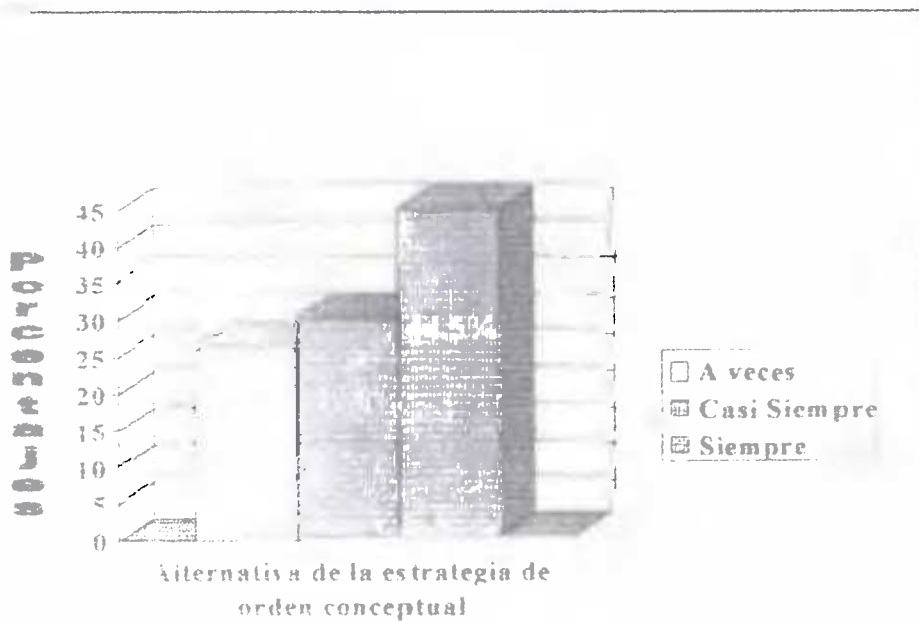
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



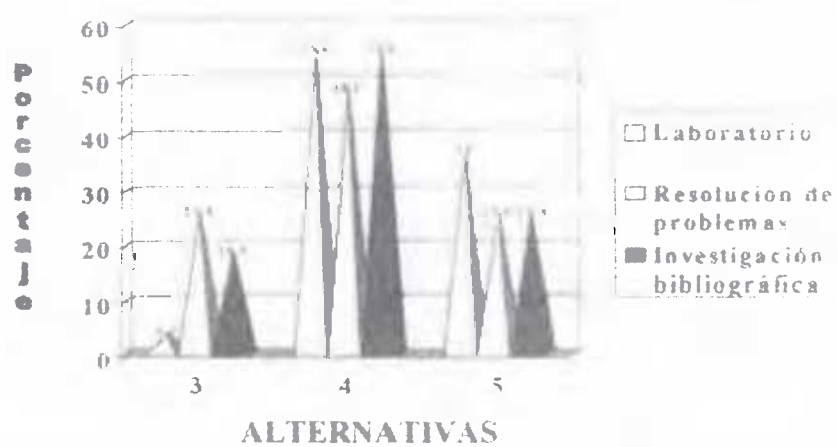
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



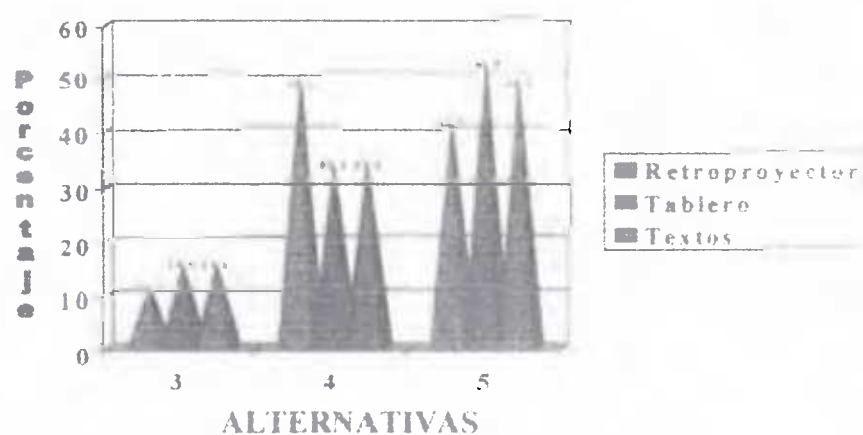
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



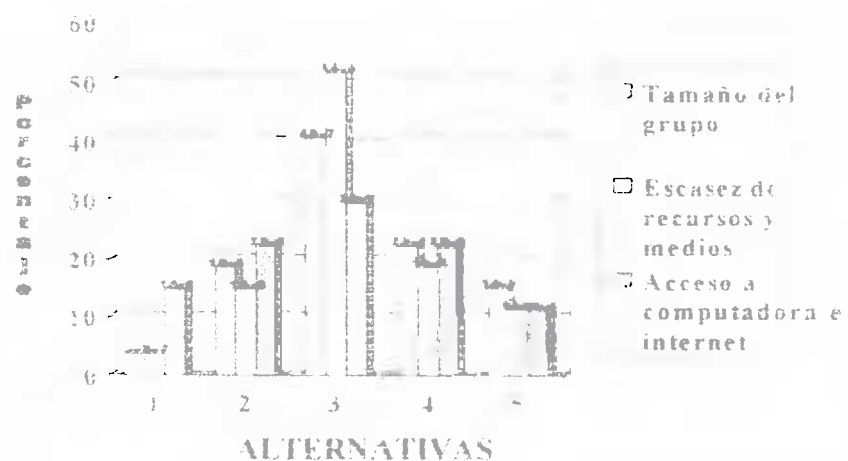
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



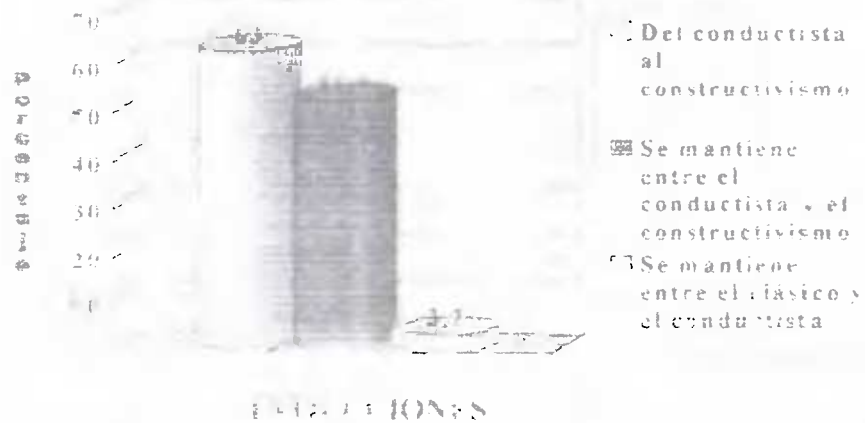
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



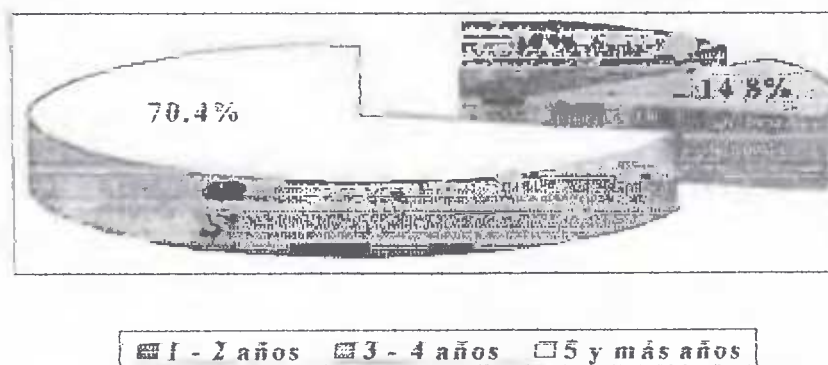
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

**Gráfica No. 15 CONCEPCIONES QUE SE IDENTIFICAN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DENTRO DEL CONTEXTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE**



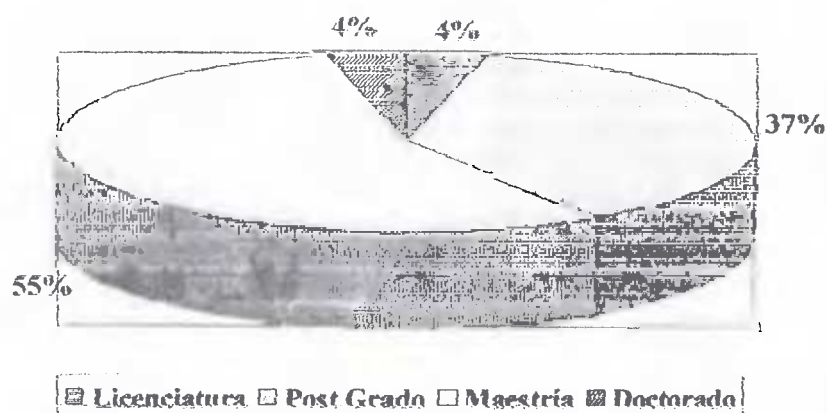
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

**Gráfica No. 16 AÑOS DE SERVICIO QUE DEDICA EL DOCENTE EN LA FACULTAD**



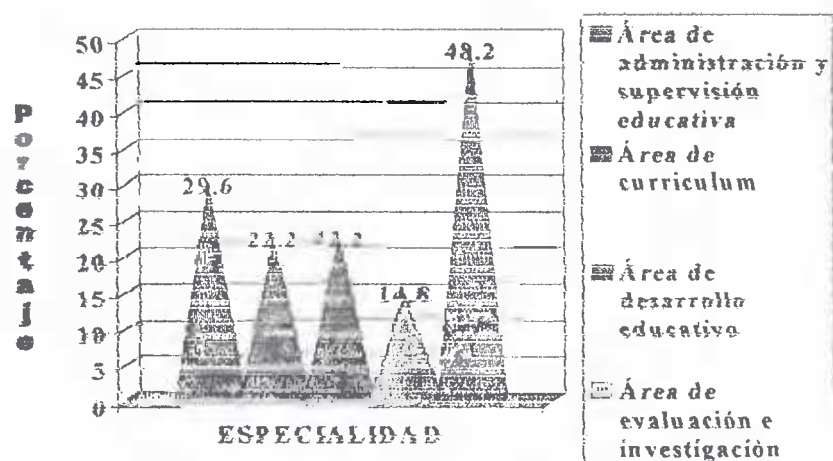
Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

**Gráfica No. 17 TÍTULOS OBTENIDOS POR DOCENTES EN LA FACULTAD**



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.

**Gráfica No. 18 ESPECIALIDAD QUE ATIENDE EL DOCENTE EN LA FACULTAD**



Fuente: Datos elaborados por la autora a través de la encuesta.



FUSIÓN DE LOS CUADROS No. 6 Y 7

ESTRATEGIAS DE FUSELIANZA CENTRADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL DEL PROFESOR UTILIZADOS EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA

ESTRATEGIAS DE FUSELIANZA CENTRADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL DEL PROFESOR UTILIZADOS EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA

ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA

	1		2		3		4		5	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Exposición Magistral	1	3.7	6	22.2	18	66.7			2	7.4
Exposición con apoyo de recursos audiovisuales.					7	25.9	16	59.3	4	14.8
Exposición dialógica			1	3.7	1	3.7	15	55.6	10	37
Exposición dialogada a partir del conocimiento previo.					3	11.1	14	51.9	10	37
Exposición problemática.	1	3.7	1	3.7	6	22.2	15	55.6	4	14.8
Conversatorio con debate mediano			1	3.7	10	37	10	37	6	22.3
Conversatorio heurístico.					6	22.2	10	37	11	40.7

Fuente: Elaboración de la autora a través de encuesta realizada.

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Casi Siempre
- 5 Siempre

FUSIÓN DE LOS CUADROS No. 8 Y 9

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL USO DE MEDIOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA MAS EL DOCENTE EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA

	1		2		3		4		5	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Guía de estudio y aprendizaje.		-	1	3.7	4	14.8	16	59.3	6	22.2
Módulo del aprendizaje de auto instrucción.	1	3.7	5	18.5	9	33.3	7	26	5	18.5
Textos instruccionales.	2	7.4	4	14.8	7	25.9	9	33.4	5	18.5
CD - ROM.	13	48.2	11	40.7	1	3.7	1	3.7	1	3.7
Organizadores previos (dibujos, esquemas).	2	7.4	5	18.5	5	18.5	10	37.1	5	18.5
Pistas o claves tipográficas en textos.	1	3.7	4	14.8	8	29.6	10	37.1	4	14.8
Demostraciones.	1	3.7	-	-	6	22.2	12	44.5	8	29.6
Talleres instructivos.	1	3.7	-	-	4	14.8	15	55.6	7	25.9
Resolución de problemas.	1	3.7	1	3.7	4	14.8	16	59.3	5	18.5
Estudios de casos.	1	3.7	3	11.1	5	18.5	13	48.2	5	18.5

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Casi Siempre
- 5 Siempre

**FUSIÓN DE LOS CUADROS No. 10 y 11**  
**SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EL DOCENTE EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA									
	1		2		3		4		5	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Exposición - Trabajo individual - Trabajo en grupo - Debate en grupo grande.	-	-	3	11.1	5	18.5	8	29.6	11	40.8
Exposición - Trabajo individual con el contenido Integración cultural - Discusión final	-	-	-	-	4	14.8	10	37	13	48.2
Profesor(a) presenta situación problema - Trabajo grupal para encontrar respuestas - Elaboración de conclusiones individual - mente - Profesor replantea principio o reglas.	-	-	-	-	8	29.6	16	59.3	3	11.1
Profesores presentan un tema Diálogo profesor alumno para provocar dudas y cuestionar Discusión en grupo - Profesor establece relaciones, principios, conceptos.	-	-	-	-	6	22.2	10	37	11	40.8
Profesor expone Estudio individual en el texto o material fotocopiado - Discusión en grupo grande	-	-	3	11.1	4	14.8	14	51.9	6	22.2

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Casi Siempre
- 5 Siempre

FUSIÓN DE LOS CUADROS No. 12 y 13

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA CON CONTENIDOS DE ORDEN CONCEPTUAL

ESTRATEGIAS DE ORDEN CONCEPTUAL	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA														
	1			2			3			4			5		
	Cantidad	Porcentaje		Cantidad	Porcentaje		Cantidad	Porcentaje		Cantidad	Porcentaje		Cantidad	Porcentaje	
Lectura critica y constructiva.	-	-			-		3	11.1		11	40.7		13	48.2	
Resúmenes.	1	3.7		1	3.7		9	33.3		10	37		6	22.2	
Estrategias de apoyo: subrayar, tomar notas, relectura.	2	7.4		3	11.1		2	7.4		13	48.2		7	25.9	
Mapas conceptuales.					-		7	25.9		8	29.6		12	44.5	
Parafraseo.	4	3.7		3	11.1		12	44.5		6	22.2		5	18.5	
Clasificar información.				2	7.4		11	40.7		10	37.1		4	14.8	
Cuestionario.	1	3.7		6	22.2		7	25.9		8	29.7		5	18.5	
Memorización de contenidos.	6	22.2		11	40.7		8	29.7					2	7.4	
Elaboración conceptual.							9	33.3		10	37.1		8	29.6	

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Casi Siempre
- 5 Siempre

FUSIÓN DE LOS CUADROS No. 14 Y 15

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MÁS UTILIZADAS CUANDO SE TRABAJA CON CONTENIDOS DE ORDEN PROCEDIMENTAL

ESTRATEGIAS DE ORDEN PROCEDIMENTAL	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA									
	1		2		3		4		5	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Laboratorio.	-	-	1	3.7	1	3.7	15	55.6	10	37
Estudios de casos.	2	7.5	1	3.7	8	29.6	11	40.7	5	18.5
Resolución de problemas.	-	-	-	-	7	25.9	13	48.2	7	25.9
Construcción de textos.	3	11.1	4	14.8	9	33.4	8	29.6	3	11.1
Investigación bibliográficas.					5	18.5	15	55.6	7	25.9
Investigación de campo.	1	3.7	1	3.7	7	25.9	11	40.8	7	25.9
Elaborar procedimiento.	2	7.4	1	3.7	9	33.3	10	37.1	5	18.5
Otro.		-	-	-	-	-	-	-	1	3.7

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Casi Siempre
- 5 Siempre

FUSIÓN DE LOS CUADROS NO. 18 Y 19  
LIMITACIONES EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

LIMITACIONES	ALTERNATIVAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA									
	1		2		3		4		5	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Tamaño del grupo.	1	3.7	5	18.5	11	40.7	6	22.2	4	14.9
Escasez de recursos y medios.	1	3.7	4	14.8	14	51.9	5	18.5	3	11.1
Acceso a computadora e internet.	4	14.8	6	22.2	8	29.7	6	22.2	3	11.1
Falta de dominio de tecnología educativa.	6	22.2	9	33.3	10	37.1	2	7.4	-	-
Dominio limitado de estrategias didácticas constructivas.	8	29.6	10	37.1	4	14.8	3	11.1	2	7.4
Otros	2	7.4	-	-	2	7.4	-	-	-	-

Fuente: Datos elaborados por la autora a través de encuesta realizada.

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Casi Siempre
- 5 Siempre

## CUESTIONARIO

## I. DIMENSIÓN: CAPACITACIÓN EN DIDÁCTICA DEL NIVEL SUPERIOR.

1. ¿Una vez contratado por la Universidad, ha recibido usted algún tipo de capacitación en didáctica de la educación superior?

Sí he recibido

☐

No he recibido

☐

Si ha recibido, responda las preguntas 2 y 3, de lo contrario, pase a la pregunta No. 4.

2. La capacitación recibida en didáctica la obtuvo por vía de:

La Universidad

☐

De ambas

☐

La Facultad

☐

Otro

☐

Explique: \_\_\_\_\_

3. La capacitación didáctica ha tenido una orientación teórica basada en la:

Perspectiva tradicional

☐

Perspectiva conductista

☐

Perspectiva constructivista

☐

4. ¿De la capacitación en didáctica en qué áreas específicas la ha recibido?

En estrategias de enseñar

☐

En estrategias de aprender

☐

En el uso de las tecnologías ☐

De la información y la comunicación (Tic) ☐

Otros ☐

Explique: \_\_\_\_\_

5. ¿Considera que la capacitación recibida ha generado un cambio significativo en su desempeño didáctico?

Mucho ☐

Medianamente ☐

Poco ☐

## II. DIMENSIÓN: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA.

6. ¿Cuáles De las estrategias de enseñanza centradas en la comunicación verbal del profesor utilizó más en la práctica pedagógica. Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre) según su valoración.

Exposición magistral 1 2 3 4 5

Exposición con apoyo de recursos audiovisuales 1 2 3 4 5

Exposición dialogada 1 2 3 4 5

Exposición dialogada a partir de conocimientos previos 1 2 3 4 5

Exposición problemática (a base de problemas que se presentan) 1 2 3 4 5

Conversatorio con debate mediado 1 2 3 4 5



Conversatorio heurístico (interrogatorio)	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

7. ¿Cuáles de las estrategias de enseñanza centradas en el uso de medios didácticos utiliza más en su práctica pedagógica? Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre), según su valoración.

Guía de estudio y aprendizaje	1	2	3	4	5
-------------------------------	---	---	---	---	---

Módulos de aprendizaje de auto instrucción	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Textos instruccionales	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

CD-ROOM	1	2	3	4	5
---------	---	---	---	---	---

Organizadores previos (dibujos, esquemas)	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Pistas o claves tipográficos e n textos	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Demostraciones	1	2	3	4	5
----------------	---	---	---	---	---

Talleres instructivos	1	2	3	4	5
-----------------------	---	---	---	---	---

Resolución de problemas	1	2	3	4	5
-------------------------	---	---	---	---	---

Estudio de casos	1	2	3	4	5
------------------	---	---	---	---	---

8. Generalmente la secuencia didáctica que emplea en su práctica pedagógica qué comentarios incluye. Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), 5 (nunca).

Exposición -- trabajo individual -- trabajo en grupo -- debate en grupo grande	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Exposición -- trabajo individual con el contenido -- integración grupal -- discusión final	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Profesor(a) presenta situación problema – trabajo grupal para encontrar respuestas – elaboración de conclusiones individualmente – profesor replantea principios o reglas	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Profesor presenta un tema – Diálogo profesor alumno para provocar dudas y cuestionar – Discusión en grupo – Profesor establece relaciones, principios, conceptos	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Profesor expone – Estudio individual en el texto o material fotocopiado – Discusión en grupo grande	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

9. Cuando trabaja con contenidos de orden conceptual ¿qué estrategias de aprendizaje utiliza más? Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre), según su valoración.

Lectura crítica y constructiva	1	2	3	4	5
--------------------------------	---	---	---	---	---

Resúmenes	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Estrategias de apoyo: subrayar, tomar notas, relectura	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Mapas conceptuales	1	2	3	4	5
--------------------	---	---	---	---	---

Parafraseo	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Clasificar información	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

Cuestionario	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---

Memorización de contenidos	1	2	3	4	5
----------------------------	---	---	---	---	---

Elaboración conceptual	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

10. Cuando trabaja con contenidos de orden procedimental ¿qué estrategias de aprendizaje utiliza más? Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre) según su valoración.

Laboratorio	1	2	3	4	5
Estudio de casos	1	2	3	4	5
Resolución de problemas	1	2	3	4	5
Construcción de textos	1	2	3	4	5
Investigación bibliográfica	1	2	3	4	5
Investigación de campo	1	2	3	4	5
Elaborar procedimiento	1	2	3	4	5
Otros	1	2	3	4	5

Explique: \_\_\_\_\_

### III. DIMENSIÓN: MEDIOS Y RECURSOS EMPLEADOS.

11. De los siguientes medios y recursos ¿cuáles emplea más en la enseñanza? Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), 5 (siempre), según su valoración.

Retroproyector	1	2	3	4	5
Rotafolio	1	2	3	4	5
Tablero	1	2	3	4	5
Datashow	1	2	3	4	5
Textos	1	2	3	4	5

Internet	1	2	3	4	5
Videos	1	2	3	4	5
Software	1	2	3	4	5
Otros	1	2	3	4	5

Anote: \_\_\_\_\_

#### IV. DIMENSIÓN: LIMITACIONES EN EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

12. ¿Qué limitaciones ha tenido en el empleo de estrategias didácticas? Encierre en un círculo 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (a veces), 4 (casi siempre), según su valoración.

Tamaño del grupo	1	2	3	4	5
Escasez de recursos y medios	1	2	3	4	5
Acceso a computadoras e Internet	1	2	3	4	5
Falta de dominio de tecnología educativa	1	2	3	4	5
Dominio limitado de estrategias didácticas constructivistas	1	2	3	4	5
Otros	1	2	3	4	5

Anote:

V. DIMENSIÓN: VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA.

13. La práctica pedagógica del nivel superior ¿qué evoluciones considera usted está experimentando?

Del paradigma clásico al conductual 1 2 3 4 5

Del conductista al constructivismo 1 2 3 4 5

Se mantiene entre el clásico y el conductista 1 2 3 4 5

Se mantiene entre el conductista y el constructivista 1 2 3 4 5

14. Como docente que ejerce ¿considera que las estrategias didácticas que emplea en la práctica pedagógica se identifican con una concepción:

Puramente constructivista ☐

Clásico y constructivista ☐

Conductista y constructivista ☐

Puramente conductista ☐

Otro ☐

Explique: \_\_\_\_\_

VI. GENERALIDADES.

15. Años de servicio en la Facultad:

1 año ☐

4 años ☐

2 años ☐5 años ☐3 años ☐6 años y más ☐

## 16. Título más alto obtenido:

Licenciatura ☐Post Grado ☐Maestría ☐Doctorado ☐

## 17. Especialidad que atiende en la Facultad:

Área de Administración y Supervisión Educativa ☐Área de Currículum ☐Área de Desarrollo Educativo ☐Área de Evaluación e Investigación Educativa ☐Área de Metodología y Tecnología Educativa ☐Área de Psicopedagogía ☐Área de Orientación Educativa ☐